



Educação na perspectiva inclusiva - pesquisas e práticas no Brasil



Eliza Carminatti Wenceslau
Tatiane Scarpelli Ponte
(ORGs.)



Educação na perspectiva inclusiva - pesquisas e práticas no Brasil



Eliza Carminatti Wenceslau
Tatiane Scarpelli Ponte
(Orgs)

ISBN: 978-65-85105-45-3



[10.5281/ZENODO.18316604](https://doi.org/10.5281/ZENODO.18316604)

Editora: Reconnecta Editora Científica e Eventos

São José do Rio Preto -SP

2026

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

Educação na perspectiva inclusiva [livro
eletrônico] : pesquisas e práticas no Brasil /
Eliza Carminatti Wenceslau, Tatiane Scarpelli
Ponte (orgs.). -- São José do Rio
Preto, SP : Reconnecta - Soluções Educacionais,

2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85105-45-3

1. Cidadania 2. Educação - Coletâneas 3. Educação
inclusiva 4. Educação - Pesquisa 5. Prática de
ensino 6. Prática pedagógica 7. Professores -
Formação I. Wenceslau, Eliza Carminatti. II. Ponte,
Tatiane Scarpelli.

26-331148.0

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Editoração: Eliza Carminatti Wenceslau; Tatiane Scarpelli Ponte

Arte Gráfica: Eliza Carminatti Wenceslau; Tatiane Scarpelli Ponte

Arte da capa: Eliza Carminatti Wenceslau; Tatiane Scarpelli Ponte

Conselho Editorial:

Editoras: Profa. Me. Eliza Carminatti Wenceslau; Profa. Dra. Tatiane Scarpelli Ponte;

Corpo editorial consultivo: Profa. Dra. Vanessa Schweitzer dos Santos; Profa. Dra. Priscila

Pereira Coltri, Profa. Dra. Danielle Marafon, Profa. Dra. Adelir Marinho, Prof. Dr. Danilo


Ferrari

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

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

 [10.5281/zenodo.18316745](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316745)

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

06

CAPÍTULO 02

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


 [10.5281/zenodo.18316811](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316811)

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

17

Capítulo 03

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


 [10.5281/zenodo.18316849](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316849)

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

31

Capítulo 04

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


 [10.5281/zenodo.18316904](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316904)

Leonardo Rafael Franco

40

Capítulo 05

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


 [10.5281/zenodo.18316939](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316939)

Joyce Alves da Silva, Eliezer Gonçalves Cordeiro, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Jairo Carioca de Oliveira

54

Capítulo 06

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


 [10.5281/zenodo.18316976](https://doi.org/10.5281/zenodo.18316976)

Jairo Carioca de Oliveira, Leandro Rodrigues Nascimento da Silva, Joyce Alves da Silva, Eliezer Gonçalves Cordeiro

63

CAPÍTULO 07

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


 [10.5281/zenodo.18317018](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317018)

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

75

CAPÍTULO 08

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


 [10.5281/zenodo.18317076](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317076)

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

87

Capítulo 09

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


 [10.5281/zenodo.18317112](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317112)

Rogério Dutra Porto Alegre, Sulivan Desirée Fischer

95

Capítulo 10

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


 [10.5281/zenodo.18317140](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317140)

Silvana Matos Uhmman

110

Capítulo 11

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


 [10.5281/zenodo.18317156](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317156)

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

120

Capítulo 12

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SAÚDE MENTAL RETRATADA NAS PRODUÇÕES MÍDIÁTICAS SUL-COREANAS: *COLABORAM OU ATRÁPALHAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?*


 [10.5281/zenodo.18317181](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317181)

Roberta Pacheco Caetano Borges

129

Capítulo 13

CONCEITUALIZAÇÕES E PROBLEMÁTICAS APRESENTADAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: *INTERVENÇÕES DO PROFESSOR E DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE*


 [10.5281/zenodo.18317209](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317209)

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

142

Capítulo 14

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

 [10.5281/zenodo.18317267](https://doi.org/10.5281/zenodo.18317267)

Tiago dos Santos Salgado, Felismina de Sousa Neta, Ana Lucia Balbino da Silva, Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipião, Maria José Costa dos Santos

154

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

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues


Resumo: Esta pesquisa visa investigar a caracterização étnico-racial dos docentes da educação básica, nas políticas federais de formação continuada pelo Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR/Educação Especial, entre 2023-2025. Trata-se de uma pesquisa documental, junto a referenciais do Ministério da Educação, e biográfica, a partir de estudos acadêmicos, disponíveis em plataformas como SciELO, periódicos CAPES, etc. A estrutura da pesquisa contemplou a seguinte organização: I) distribuição de cursistas por raça e etnia; II) escolaridade dos cursistas por raça e etnia. A análise dos dados contemplou a abordagem quantitativa-qualitativa. Entre suas conclusões, identificou-se que o perfil dos cursistas é predominantemente pardo, seguido do perfil da raça branca, negra, indígena, nessa ordem. Verifica-se também a prevalência de escolarização mais alta entre os docentes da raça branca sobre os demais, em todos níveis e fases, o que exige novos mecanismos nas políticas federais para que se equalizem as distorções acadêmicas atuais.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas públicas; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

As diferenças entre a população brasileira, por questões de sexo, de gênero ou de cor/raça, exercem influência direta sobre os espaços sociais, ocupados por diferentes grupos de trabalhadores e, por sua vez, impactam seletivamente nas condições de vida dos indivíduos. A posição social dos indivíduos e dos grupos sociais é um determinante que influencia a população, podendo ser mensurada por indicadores de classe social, por variáveis isoladas, como escolaridade e classe ocupacional, ou a partir das condições de vida em determinados espaços geográficos (Moreira e Galvão, 2023).

Tais diferenças também se ratificam quando analisamos a perspectiva entre o acesso à oportunidade de formação continuada entre os docentes, considerando as questões étnico-raciais. Segundo Brasil (2024), etnia ou grupo étnico compreende um conceito de âmbito cultural onde afinidades linguísticas, culturais e genéticas relacionam-se. Geralmente, possui uma estrutura social, política e territorial próprias. Rios e Melo (2019) identificam que, entre estudantes com cor/raça declarada, indígenas e amarelos/os ocupam posições muito minoritárias em todos os tipos de Instituto de Educação Superior - IES, enquanto as pessoas da raça brancas são maioria no conjunto das IES, bem como nas instituições estaduais, municipais e privadas, em níveis que podem ser até maiores que os identificados no Censo do Inep, considerando o alto índice de “não declaração”. As políticas federais de equidade tentam minimizar ou acabar com tais distorções educacionais. As autoras descrevem os dados do IBGE de 2010, baseados em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2018 apontam para

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues () Ministério da Educação, Brasília, Distrito Federal, Brasil. e-mail: rallanbr@gmail.com.

© Este trabalho integra a obra: “Educação na perspectiva inclusiva: pesquisas e práticas no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2026, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

a prevalência de estudantes de graduação negras/os em relação a brancas/os (50,3% e 49,7%, respectivamente) no conjunto das instituições públicas de ensino superior, sem fazer distinção entre federais, estaduais e municipais. O aumento do número de estudantes negras/os – e egressas/os de escola pública e de baixa renda – nas universidades federais pode ser entendido como indicador de cumprimento dos objetivos da Lei n.º 12.711 (Brasil, 2012).

Porém, percebe-se que, ainda que haja um aumento perceptível no quantitativos docentes de diferentes raças-etnia de grupos historicamente excluídos no país (pessoas pardas, negras e indígenas), existem distorções que se prologam aos níveis mais altos de formação acadêmica, quanto ao aspecto étnico, se considerarmos também os diferentes graus de formação continuada. Assim, uma pergunta impõe-se, por outro lado: em que medida a mudança observada no perfil de cor/raça de estudantes de graduação está sendo acompanhada por alteração similar no perfil do conjunto de docentes?

Destaca-se que, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2024), atualmente existem 2.367.777 docentes na educação básica. Desses, 53,6% se declararam da raça branca; 44,4% da raça negra/parda; 2,1% se declaram de outra raça (não branca-negra/parda) e 20,5% não declararam. A reprodução das distorções étnico-raciais do perfil docente também pode ter seus reflexos quanto ao acesso às políticas públicas federais de formação continuada, entre elas, aquelas que são disponibilizadas pelo Ministério da Educação – MEC, voltadas para atuação junto a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista – TEA e altas habilidades ou superdotação, entendidos enquanto público da Educação Especial (Brasil, 1996).

O direito à educação dos estudantes com deficiência nas classes comuns é amparado pelas diretrizes dos marcos legais nacionais da inclusão, como a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo), dentre outros marcos legais da inclusão.

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

As políticas de formação de professores ganharam força e visibilidade nas últimas décadas, em decorrência da concepção de que representam uma ação fundamental para a melhoria da educação básica. Desde 2007, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto n.º 6.094 (Brasil, 2007), visou instituir o compromisso da participação da União nos desenvolvimentos de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que assumiu a condição de agência responsável pela proposição e desenvolvimento de ações para a formação de professores da educação básica – fizeram investimentos vultosos em programas e projetos com vistas à qualificação e valorização da docência. Foram focos desses investimentos a formação inicial e a formação continuada, nas modalidades presencial e a distância.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2016).

No que se refere às políticas de formação de professores para o atendimento do público da Educação Especial na sala de aula comum, Rodrigues e França (2020) lembram que o discurso da incompletude de uma formação adequada constitui-se como um dos principais argumentos para a construção de barreiras atitudinais por alguns profissionais de educação, em oposição à promoção de ações inclusivas direcionadas aos estudantes, público da educação especial, matriculados nas escolas regulares. Dessa forma, A disponibilização de políticas públicas federais de formação continuada de professores da educação básica, voltadas ao atendimento das especificidades dos estudantes da educação especial, explicitam o dever do estado em promover as condições de aprendizado desse estudante, atendendo suas especificidades pedagógicas. Apesar dessa necessidade.

Carmo, Fumes, Mercado e Magalhães (2019) refletem que as políticas públicas educacionais de inclusão e de formação de professores, ao longo das últimas décadas, convergiram no sentido de assumir o paradigma da inclusão como norte para os sistemas de ensino no Brasil. O governo federal, por meio do Ministério da Educação - MEC, promove políticas federais de formação continuada docente para o atendimento das especificidades de estudantes por meio do Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR – Educação Especial.

A RENAFOR EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA é uma ação realizada no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que foi criada pela Portaria n.º 1.328 de 23 de setembro de 2011 e é formada por Instituições de Educação Superior (IES), públicas e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A ação acontece em consonância com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. (Brasil, 2020).

Amaral (2017) observa que as políticas de formação continuada no Brasil vêm ganhando várias nuances de abordagem de formação, ora centrada no desenvolvimento pessoal do professor, ora centrada na escola, como locus privilegiado de formação. A autora conclui que a formação continuada para a educação inclusiva imprescinde de uma postura protagonista do/a professor/a no processo de ensino – aprendizagem e concomitante ações colaborativas no seu principal locus de formação, o qual é a escola. Mas em que proporções podemos avaliar esse protagonismo do professor, a partir de uma perspectiva que considere questões étnico-raciais entre os docentes cursistas do programa RENAFOR/Educação Especial, entre 2023-2025?

Nesse sentido, a presente pesquisa visa investigar a caracterização étnico-racial dos docentes da educação básica nas políticas federais de formação continuada pelo Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores –

RENAFOR/Educação Especial, entre 2023-2025. Trata-se de uma pesquisa documental, realizada junto a documentos referenciais do Ministério da Educação, e biográfica, a partir de consultas de estudos acadêmicos, disponíveis em plataformas como SciELO, periódicos CAPES, etc. A estrutura da pesquisa contemplou a seguinte organização: I) distribuição por raça e etnia; II) escolaridade por raça e etnia. A análise dos dados contemplou a abordagem quantitativa-qualitativa. Espera-se, com ela, ajudar a promover a reflexão sobre o alcance das políticas públicas federais para a formação docente, com foco à equidade étnico-racial.

METODOLOGIA

A primeira etapa da pesquisa buscou definir a pergunta que orienta o objetivo geral desse estudo: qual a caracterização étnico-racial dos docentes da educação básica nas políticas federais de formação continuada pelo Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR/Educação Especial 2023-2025? O planejamento da investigação definiu, como metodologia, a pesquisa documental, realizada por meio da busca de documentos e normativas do Programa e da obtenção de informações complementares por meio de Lei de Acesso à Informação – LAI, junto ao Ministério da Educação – MEC. Para Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), a pesquisa documental é aquela em que o pesquisador não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa. Cabe ao procedimento de análise documental, entretanto, circunscrever o que será considerado documento e com que arcabouço epistemológico realizará sua abordagem.

A metodologia também contempla a perspectiva bibliográfica, pois buscou e analisou produções acadêmicas, disponíveis em plataformas como SciELO, CAPES, Google Acadêmico, etc., sobre o objetivo geral, aqui investigado, tendo como descritores: docentes e étnico-racial, desigualdade étnico-racial na docência, formação continuada étnica racial, etc. Sousa, Oliveira e Alves (2021) refletem que a pesquisa bibliográfica nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados.

Para o alcance dos objetivos gerais, a pesquisa contemplou os seguintes objetivos específicos: A estrutura da pesquisa contemplou a seguinte organização: I) distribuição de cursistas por raça e etnia; II) escolaridade dos cursistas por raça e etnia. A análise dos dados é qualitativa-quantitativa. A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico. Já a pesquisa de abordagem quantitativa foca no controle dos dados, utilizando-se de instrumentos e técnicas objetivas para discutir as informações obtidas por meio de uma análise subsidiada por instrumentos matemáticos, buscando generalizações (Mineiro, Silva e Ferreira, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Distribuição de cursistas por raça e etnia

A primeira parte buscou investigar a distribuição, por raça-etnia, dos docentes cursistas inscritos no REANFOR/Educação Especial, entre 2023-2025. Brasil (2024)

explica que a autodeclaração é o processo individual de uma pessoa se incluir em determinadas categorias sociopolíticas. Esse processo acontece por necessidade de pertencimento a um grupo, seja para demonstrar respeito a tradições/ancestralidades, seja simplesmente para se afirmar como membro desse grupo ou por necessidades políticas, quando alguém deseja expressar suas convicções político-ideológicas, por exemplo. Os dados obtidos sobre a caracterização por raça/etnia dos cursistas do RENAFOR/Educação Especial apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 01 – Caracterização por raça/etnia dos cursistas

Parda	Branca	Não declarado	Preta	Amarela	Indígena
21.754	21.485	17.079	6.506	492	348

Fonte: Ministério da Educação (2025).

Verifica-se que, do total de 67.664 (100%) cursistas do RENAFOR/Educação Especial, segundo o critério por raça/etnia, foi apresentada a seguinte caracterização: I) 21.754 (32,2%) se declararam pardos; II) 21.485 (31,8%) se declararam brancos; III) 17.079 (25,2%) não declararam a qual raça pertenciam; IV) 6506 (9,6%) se declararam negros; V) 492 (0,7%) amarelos e VI) 348 (0,5%) indígenas. Percebe-se que houve uma leve superioridade na presença de professores cursistas da raça parda e negra (28.260/41,7%) em relação aos professores da raça branca (31,8%).

Silva e Resende (2024) explicam a maior presença docente da raça parda e negra como um desdobramento das políticas de ação afirmativa do governo federal, implementadas a partir da primeira década dos anos 2000. Segundo os autores, as políticas de ação afirmativa são ações ou medidas adotadas por governos, instituições ou organizações visando corrigir desigualdades historicamente sistêmicas e promover a igualdade de oportunidades para grupos minoritários ou historicamente desfavorecidos. Dentre essas ações, encontram-se as cotas para negros e pardos nas universidades brasileiras, trazidas por meio da Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. No entanto, professores da raça branca ainda possuem uma representação relevante e ainda, no caso analisado, superam a soma dos demais docentes pertencentes a outras raças no acesso aos cursos do RENAFOR/Educação Especial.

Uma das possíveis explicações da presença majoritária do perfil da raça branca, inclusive nos cursos de formação continuada, encontram suas raízes nas desigualdades proporcionais do perfil étnico-racial entre os docentes da Educação Básica na educação. Segundo a pesquisa realizada por Carvalho (2018), foi identificado que em todas as etapas da Educação Básica predominam professores que se autodeclaram brancos, seguidos pelos que se declaram pardos, em menores proporções – a diferença entre brancos e pardos se mantém relativamente estável ao longo do período. A representatividade docente dos demais segmentos de raça/cor é bastante menor, mas todos apresentam tendência de crescimento no período. No entanto, os dados mostram que persiste, ainda, alguma desigualdade no acesso a oportunidades de docência entre os diferentes segmentos de raça/cor. Isso pode ser reflexo, por exemplo, da desigualdade quanto ao nível educacional entre brancos e as demais categorias de raça/cor, ou seja, se brancos têm mais oportunidades de atingir a escolaridade necessária para serem professores (nível médio, no mínimo), podem estar mais bem representados nesse perfil profissional.

Sobre os desafios para formação do professor indígena, Grupioni (2008) reflete que parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, pessoas indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar pessoas indígenas para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena, pautada pelos princípios da diferença da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Ainda segundo o pesquisador, de saída, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, haja vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

Acredita-se que estejam atuando nas escolas indígenas mais de 3.500 professores e professoras indígenas, com diferentes histórias de vida, com diferentes experiências de escolarização e de formação. Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhe permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação, garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica.

Registra-se, por fim, o alto índice de docentes (17.079 cursistas - 25,2%) que não declararam a qual raça pertenciam. A falta de mecanismos de obrigatoriedade de preenchimento dessas importantes informações nos cursos oferecidos pelo RENAFOR/Educação Especial reflete como um problema para a pesquisa e para o desenvolvimento de políticas públicas, pois acabam mascarando os dados reais dos diversos espectros em que se apresentam as desigualdades educacionais, que também perpassam sobre questões como o perfil étnico-racial docente. Tal realidade se estende até mesmo na realização do preenchimento do Censo Escolar, apesar de que, contraditoriamente, há a exigência do registro dessa informação pela legislação federal.

... a Portaria Normativa MEC nº 21, de 28 de agosto de 2013, que no art. 2º institui o quesito raça/cor nos instrumentos de avaliação, coleta de dados do censo, bem como em ações e programas do Ministério da Educação quando couber (Brasil, 2018).

Escolaridade dos cursistas por raça e etnia

Ao se analisar a escolaridade dos cursistas, participantes do RENAFOR/Educação Especial, sob o viés étnico-racial, foram encontrados os seguintes dados:

Tabela 02 – Escolaridade dos cursistas por raça e etnia

Raça/etnia	Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Ensino Médio
Branca	506	1857	11195	2027	129
Parda	237	1462	10332	2812	337

Não declarado	39	224	2153	1949	389
Preta	59	520	3004	1166	61
Amarela	3	49	263	68	10
Indígena	2	27	124	49	19

Fonte: Ministério da Educação (2025).

A amostragem dos dados de escolarização, aqui apresentada, ratifica os desnivelamentos do acesso à educação, sob a ótica dos critérios de raça/etnia. Nos níveis e fases de formação mais avançados, como cursistas com pós-graduação e com graduação, matriculados no RENAFOR/Educação Especial, há a predominância étnico-racial de docente brancos sobre os demais de outras raças/etnia. A seguir, existe a maior quantidade representativa de cursistas da raça parda, preta, amarela e indígena, nessa ordem. Quanto à formação docente de nível médio, há uma presença maior de cursistas da raça parda, seguida pela quantidade de estudantes que se declararam da raça branca, preta, amarela e indígena, nessa ordem.

Ferreira (2020) lembra que apenas nos anos 2000 a questão racial entrou na agenda política nacional, e as políticas de ação afirmativa direcionadas à população negra espalharam-se pelo País, destacando-se o programa de combate ao racismo apresentado pelo Governo Federal na Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizado em Durban, na África do Sul, em 2001. Assim, como uma das consequências, algumas instituições públicas de ensino superior começaram a implantar as primeiras políticas de cotas raciais e sociais em seus vestibulares. Para a autora, no entanto, no Brasil, esses grupos continuam sendo historicamente marginalizados, e seus membros são excluídos do exercício da cidadania.

Para a autora, as principais críticas às ações afirmativas sempre sustentaram que, em vez de políticas afirmativas, o Estado deveria melhorar a educação pública para que todos pudessem competir em igualdade de condições. Porém, passaram-se mais de vinte anos, e muitos ainda continuam com esse discurso. Assim, caso não tivessem sido implantadas ações afirmativas, mais uma geração inteira teria permanecido excluída do acesso ao ensino superior e, provavelmente, assim ficaria por mais vinte anos, considerando que até hoje a educação básica pública é sofrível.

Numa outra análise sobre as políticas públicas educacionais, do ponto de vista étnico-racial, Brasil (2024) relata que o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), divulgou o estudo “O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade”. Considerando a cor/raça de estudantes e professores, incluindo os territórios diferenciados, a pesquisa analisou quais as características da oferta educacional desde a educação básica e superior até o mercado de trabalho docente. Conforme o estudo, a oferta da educação pública não é a mesma para pretos, pardos e indígenas.

Ainda, segundo os dados produzidos pelo MEC e pelo BID, em relação à infraestrutura escolar, por exemplo, 98,2% dos estudantes brancos em escolas convencionais têm acesso à água, energia e coleta de lixo e esgoto. O acesso de alunos pretos, pardos e indígenas no mesmo tipo de escola é de 96,5%, 92,9% e 89,5%, respectivamente. Em termos gerais, dos 2,3 milhões de discentes sem infraestrutura mínima, 86% são pretos, pardos ou indígenas. A pesquisa também mostra que pretos, pardos e indígenas buscam a carreira docente. Assim, enquanto 21,3% dos estudantes

brancos de educação superior estão na área da educação, pretos, pardos e indígenas são 31,5%, 32,7% e 48,8%, respectivamente. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), os cursos da educação — especialmente para pretos, pardos e indígenas — são os que estão performando de forma pior.

A pesquisa do MEC/BID conclui que, quando chegam ao mercado de trabalho docente, os professores dão aula para seus pares. Proporcionalmente, um professor branco tem mais alunos brancos, já docentes pretos, pardos e indígenas possuem mais alunos da mesma cor/raça. Sobre os contratos de trabalho, considerando apenas escolas convencionais, por exemplo, professores brancos com contrato efetivo são 69,8%; pretos, 67,1%; pardos, 65,4%; e indígenas, 59,3%. O extremo está entre professores indígenas em território indígena: 12,5% deles possuem contrato efetivo. Dessa forma, as distorções mostradas pela pesquisa do MEC e do BID ainda encontra reflexos significativos em todos os diferentes níveis de formação entre os docentes de diferentes raças, como foi possível verificar por meio desta pesquisa sobre as diferenças, sob o ponto de vista étnico-racial, dos cursistas participantes do RENAFOR/Educação Especial, entre 20263 e 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visa investigar a caracterização étnico-racial dos docentes da educação básica, nas políticas federais de formação continuada pelo Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR/Educação Especial, entre 2023-2025. Entre suas conclusões, este estudo identificou que o perfil étnico-racial dos cursistas do RENAFOR/Educação Especial é predominantemente formado por pessoas pardas, seguidas quantitativamente por pessoas brancas, negras, amarelas e indígenas. Quanto ao grau de instrução, observa-se que pessoas da raça branca possuem maior nível de formação em comparação às demais raças. Pessoas da raça negra, amarela e indígena, participantes dos cursos do RENAFOR/Educação Especial, possuem menores índices educacionais, em qualquer nível, fase de ensino. Tais indicadores refletem as desigualdades educacionais que atingem, principalmente, as pessoas da raça negra e da raça indígena no país, conforme apontam outras pesquisas acadêmicas que foram consultadas e dialogadas neste estudo.

Tal fato reforça a necessidade de que sejam reforçadas as atuais e elaboradas novas políticas públicas federais que equalizem tais distorções educacionais entre as diferentes raças/etnias que compõe os diferentes perfis docentes, que colaboram igualmente para o trabalho, cidadania e produção intelectual/artística, etc. no país. Este estudo deixa como encaminhamentos que novas pesquisas sobre o curso do RENAFOR/Educação Especial providenciem o levantamento de dados que contemplem informações sobre gênero (masculino e feminino), ou de possuir ou não deficiência (e qual o tipo), a fim de conhecer e ampliar as discussões sobre a formação docente, de modo a qualifica-las, enquanto políticas públicas federais.

REFERENCIAS

AMARAL, Míriam matos. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 120-140, 1 dez. 2017. Universidade do Estado de Santa Catarina.

<http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>. disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>. acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01. Ago. 2025.

_____, **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 01. Ago. 2025.

_____, **Lei n.º 9394 de 1996.** Institui a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 01. Ago.

_____, **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 28. Ago. 2025.

_____, **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 01. Ago.

_____, **Resolução n.º 1, de 15 de janeiro de 2018.** Institui Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=80991-rceb001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01. Ago. 2025

_____, **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.711%2C%20DE%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202012.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 02 Ago. 2025.

_____, Ministério da Educação, Diretoria de Políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Carta convite às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos Federais de Ensino Tecnológico (IFs) para oferta de cursos de formação de professores pela Rede RENAFOR**, 2024. Disponível em: https://ufdpar.edu.br/ufdpar/noticias-1/arquivo_CARTA_CONVITE_PARA_FORMACAO_DE_GESTORES1.pdf. Acesso em 01. Ago.

_____, Ministério da Educação. **MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao. Acesso em 27. Ago. 2025.

_____, Senado Federado. **Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal**, 2024.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642501/Manual_quesito_cor_raca_etnia_SF.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 01. Ago.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. *Revista Educação Especial*, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 113, 12 dez. 2019. Universidade federal de santa maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x39223>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. O perfil do professor nas etapas da educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s.l.], p. 119-141, 13 ago. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/9788578630669.ceppe.v1a4>. disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005>. acesso em: 26 ago. 2025.

FERREIRA, Nara Torrecilha. DESIGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-26, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227734>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKtFpwXVvs4VvBgTw3FvWTL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 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/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2025.

GRUPIONI, Luís. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-24, jan. 2008. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.L.], v. 31, n. 03, p. 201-218, 23 nov. 2022. Universidade Federal do Rio Grande. <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MOREIRA, Alan Leite; GALVÃO, Vivianny Kelly. Desigualdades entre professores do ensino médio quanto ao sexo, cor e formação. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 18, p. 10462, 27 set. 2023. Fundação Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e10462>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10462>. Acesso em: 19 ago. 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**, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 43-57, 7 fev. 2021. Instituto Federal de Educação - Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.35819/scientiatec.v7i4.3814>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814/2848>. Acesso em: 28 ago. 2025.

RIOS, Flavia; MELLO, Luiz. **Estudantes e docentes negras/os nas instituições de ensino superior: em busca da diversidade étnico-racial nos espaços de formação acadêmica no Brasil**. 2019. Disponível em: https://boletimluanova.org/?print-my-blog=1&post-type=post&status=5B0%5D=publish&rendering_wait=0&columns=1&font_size=normal&image_size=small&links=include&show_site_title=1&show_site_url=1&show_title=1&show_date=1&show_featured_image=1&show_content=1&pmb_f=pdf&pmb-post=1583. Acesso em: 19 nov. 2019.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 1-20, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Matheus Lima da; RESENDE, Adriano de Oliveira. UMA ANÁLISE DAS COTAS RACIAIS PARA NEGROS E PARDOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 10, n. 5, p. 1251-1270, 7 maio 2024. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v10i5.13782>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13782>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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

Keli Aires Leão¹, Rosiane Ribas de Souza Eler², Jaqueline de Oliveira Porto³

Resumo: Este artigo analisa a construção histórica e jurídica da Educação Inclusiva no Brasil, articulando-a com a Educação Especial para a efetivação dos direitos educacionais de pessoas com deficiência. O objetivo é demonstrar a evolução legislativa e a complementaridade entre as duas áreas. A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica e documental de leis, decretos e declarações nacionais e internacionais que marcaram essa trajetória. Os resultados apresentados neste estudo apontam um percurso evolutivo de arcabouço jurídico no que envolve a Educação Inclusiva na educação Brasileira, os quais consolidaram o modelo inclusivo. Discute-se que a Educação Inclusiva é um pressuposto amplo que visa acolher a diversidade, enquanto a Educação Especial atua como suporte indispensável, oferecendo ferramentas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, a transformação das leis em práticas pedagógicas eficazes é um desafio contínuo que exige compromisso coletivo.

Palavras-chaves: Legislação Educacional Brasileira. Políticas Públicas. Referências internacionais. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A inclusão é, antes de tudo, uma maneira de construir relações em sociedade: enxergar a singularidade de cada indivíduo e construir espaços de convivência realmente democrático Camargo (2016). Quando essa ideia chega à escola, ela deixa de ser apenas um ambiente onde se realiza matrícula e integra o indivíduo na escola, passa a ser uma comunidade na qual cada pessoa, seja qual for sua raça, gênero, classe social ou modo de ver o mundo, não só é aceita, mas também reconhecida e valorizada por essas diferenças.

Assim, falar em Educação Inclusiva, portanto, vai muito além da simples inserção no âmbito escolar. Trata-se de um compromisso ético com a equidade, que demanda a superação de barreiras por meio de apoio pedagógico, materiais acessíveis, adaptações físicas e, sobretudo, pela construção de relações que façam cada estudante se sentir acolhido, motivado e pronto para participar de tudo que acontece ali (Mantoan; Lanuti; Baptista, 2022).

É nesse ponto que a Educação Especial se torna parceira imprescindível. Seu papel é identificar barreiras, propor ajustes e oferecer o Atendimento Educacional

¹ Keli Aires Leão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3046284324862299>. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional UNIR, Ji-Paraná / Rondônia, Brasil. Email: leaokeli7@gmail.com.

² Rosiane Ribas de Souza Eler. Prof.^a Doutora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Ji-Paraná / Rondônia, Brasil.

³ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional UNIR. Ji-Paraná / Rondônia, Brasil.

Especializado (AEE), garantindo que o currículo comum chegue a todos sem criar novos muros Brasil (2011). Em vez de retroceder, ela funciona como suporte dentro da escola regular, afinando métodos, tecnologias, ambientes e recursos para que a aprendizagem seja compartilhada.

Todo esse “saber-fazer” se construiu ao longo de décadas. Klein (2019), lembra que a trajetória teórica e prática da Educação Especial deu base sólida às políticas inclusivas de hoje: enquanto a educação inclusiva aponta o horizonte, educação especial sob a ótica da educação inclusiva entrega as ferramentas para alcançá-lo.

Este artigo debruça-se sobre a construção histórica e jurídica da Educação Inclusiva no Brasil e sua articulação com a Educação Especial, com o objetivo geral de analisar como essa trajetória tem fundamentado a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Parte-se do problema de pesquisa que investiga a lacuna persistente entre o avançado arcabouço normativo e os desafios para sua implementação em práticas pedagógicas eficazes. Para tanto, a metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica e documental, examinando leis, decretos e declarações que marcaram esse percurso. O texto busca, especificamente, demonstrar a evolução legislativa e a complementaridade indispensável entre a Educação Inclusiva, como princípio norteador, e a Educação Especial, como suporte estratégico.

A legislação brasileira reflete essa caminhada. A LDB de 1961 abriu a preferência pela inserção de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular; a Constituição de 1988 reforçou o direito à educação sem discriminação; e a LDB de 1996 dedicou um capítulo inteiro à Educação Especial, Brasil (1961; 1988; 1996). Medidas posteriores, como o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Especial fundamentada na Educação Inclusiva (2008), estabeleceram metas claras de formação docente e expansão de vagas em classes regulares.

O ponto de virada chegou com a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Houve mudanças, no lugar de “permitir” para “garantir”. O aluno com deficiência deve ter as mesmas oportunidades de aprender, interagir e se desenvolver como qualquer outro. Nada disso caminhou sozinho. A Declaração de Jomtien (1990), a de Salamanca (1994), e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), influenciaram diretamente decretos como o n.º 7.611/2011. Esses acordos reforçam que a educação inclusiva e educação especial não trilham estradas opostas: juntas, elas constroem uma escola que abraça singularidades sem abrir mão do convívio comum. (UNESCO, 1994; ONU, 2006; Floriani, 2017).

DESENVOLVIMENTO

O avanço para uma instituição de ensino efetivamente inclusiva concretiza-se por meio de compreensão aprofundada dos conceitos que a fundamentam e pelo reconhecimento do percurso histórico que tornou essa discussão possível. Nessa sessão abordaremos as interfaces conceituais entre educação inclusiva e a educação especial, e em seguida apresentaremos os marcos legais que contribuíram para a consolidação das políticas atuais

Educação Inclusiva e Especial: Interfaces, direitos e transformações.

Ao se discutir sobre inclusão, concerne a ideia de pessoas com deficiência que são incluídas no ambiente educacional especial, e esquecem que a “inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.” Camargo

(2016, p. 4), portanto, observa-se que a inclusão além de não definir ambientes também se destina a pessoas por raça, etnia, condição social, gêneros etc., fazendo se valer a qualquer grupo sem discriminação. Em concordância com a (Fundação Abrinque, 2024, S.P):

Inclusão, por sua vez, diz respeito à criação de um ambiente acolhedor e equitativo, onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, se sintam valorizadas, respeitadas e tenham igualdade de oportunidades. Nas escolas, a inclusão deve ir além da presença física, buscando garantir que cada aluno tenha suas necessidades atendidas, seja reconhecido em suas singularidades e tenha acesso a uma Educação de qualidade, (Fundação Abrinque, 2024, S.P).

A luta por igualdade e equidade na educação inclusiva é constante e está garantida na Legislação Brasileira, mostrando avanços significativos no contexto da educação especial, porém, a busca pela garantia desses direitos reforça a necessidade de uma escola totalmente inclusiva, que respeite as diferenças e as singularidades dos estudantes com deficiência. A discussão sobre educação inclusiva remete a uma reestruturação dos sistemas de ensino para que se tornem equitativos e capazes de acolher e valorizar as particularidades de todos os estudantes, eliminando barreiras à aprendizagem e à participação (Mantoan; Lanuti; Baptista, 2022).

Segundo os autores a educação inclusiva engloba a totalidade dos alunos e garante o direito de aprender. Essa abordagem não se volta especificamente aos estudantes com deficiência, mas a todas as diferenças, assegurando o conhecimento e a participação de cada um em ambiente de qualidade para todos. A educação inclusiva no contexto da educação especial tem se mostrado de suma importância para o desenvolvimento de metodologias entre ações e estratégias pedagógicas inclusivas na sala de aula regular, respeitando as dificuldades dos alunos com deficiência encontradas no âmbito escolar. Portanto a junção desses dois conceitos se faz necessário para garantir uma escola genuinamente inclusiva.

Conforme Mantoan (2003), a Educação Inclusiva destina-se a toda a comunidade escolar, e não apenas a estudantes com deficiência, rejeitando o modelo que os isolava do ensino regular. A proposta é criar um ambiente que viabilize o desenvolvimento conjunto e a integração por meio do contato e da convivência, onde a diversidade é um elemento central da experiência de aprendizagem, “[...] a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.” (Mantoan, 2003, p. 30).

A educação especial configura-se como uma modalidade de ensino voltada ao suporte de estudantes com deficiência, cuja oferta deve ocorrer, prioritariamente, no âmbito das escolas da rede regular. O seu objetivo é promover a inclusão social ofertando uma aprendizagem igualitária, e, o contato ao conhecimento como qualquer outro estudante, garantindo assim o seu direito. Conforme (Klein, 2019, p. 11):

Assim, enquanto modalidade de ensino, a Educação Especial tem uma história, um conjunto de conhecimentos e saberes, os quais podem aparecer de forma não tão relevante nos espaços educacionais, mas com certeza permitiu falar hoje em Educação Inclusiva, instituir políticas e práticas que consideram todos os sujeitos no contexto escolar. (Klein, 2019, p. 11).

De acordo com o decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), no parágrafo 1º do Art.1º, o público-alvo da educação especial determina pessoas com deficiência (física,

intelectual, visual e auditiva), transtornos globais (como o Transtorno do Espectro Autista) do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As instituições de ensino regulares oferecem na modalidade da Educação Especial aos estudantes com deficiência o Atendimento Educacional Especializado, direito esse garantido pela Lei conforme o decreto nº 7611/2011 (Brasil, 2011).

Conforme a política que rege a educação inclusiva no país, a função do AEE não é assistencialista, mas sim proativa e instrumental. A norma estabelece que a atribuição do serviço consiste em “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” Brasil (2008, p. 16). Portanto, pode se dizer que o Atendimento Educacional Especializado tem suas funções de suporte pedagógico e não como atendimento clínico, por isso, as escolas de ensino regular não devem ser comparadas com as escolas especializadas, os professores do AEE devem ter formações específicas para atender os estudantes, é relevante que a família dos estudantes deve manter vínculo com a escola e com o profissional do AEE.

Com o decorrer do tempo, percebe-se maior conscientização e conhecimento dos familiares sobre os direitos garantidos por lei aos alunos com deficiência, e, em consequência, a procura por vagas nas escolas também cresceu significativamente. É fundamental lutar contra a segregação e a exclusão de estudantes com deficiência, garantindo a eles uma educação inclusiva e interativa, Mantoan (2003). As Legislações criadas a favor das pessoas com deficiências, foi marcada como um fato histórico de lutas e conquistas da Educação Especial, garantindo o direito desses estudantes, quanto a matrícula, atendimento ao AEE e adaptações de recursos pedagógicas realizado por docentes de sala de aula regular, assegurando o desenvolvimento da sua aprendizagem e conhecimento, sendo respeitado por seus limites e garantindo o seu desenvolvimento integral.

E para concluir é relevante dizer que, neste patamar de abordagem, a Educação Inclusiva e a Educação Especial, vem agregar esforços conjuntos para que de fato a educação brasileira a cada dia que passa possa se tornar mais rica e diversificada. As políticas públicas de estado a cada ano somam-se à luta de entidades não governamentais a qual toda a sociedade civil organizada e diversas agremiações se unem, para que a educação ocorra em suas múltiplas facetas inclusivas.

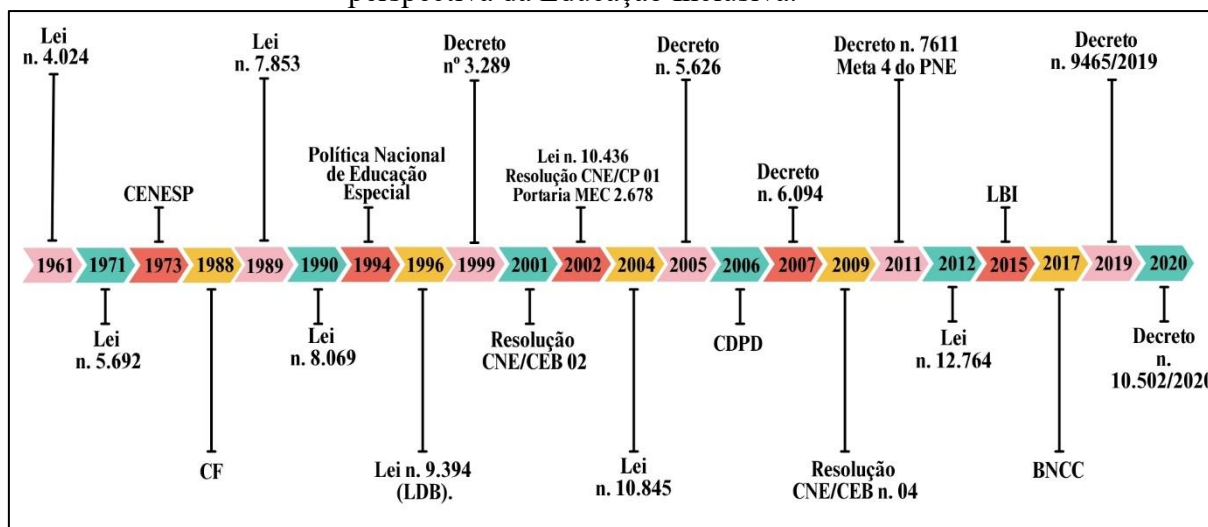
Linha do tempo: A Evolução da Legislação brasileira na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é caracterizada por uma lacuna significativa entre as conquistas normativas, que garantem o direito à inclusão, e os obstáculos para sua efetiva implementação nas salas de aula. Parâmetros como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), foram decisivos para consolidar um paradigma de direitos. Contudo, como apontam estudos da área, a transposição desse aparato legal para a realidade das escolas ainda enfrenta barreiras estruturais, formativas e atitudinais, que dificultam a concretização de uma cultura verdadeiramente inclusiva. (Meletti; Bueno, 2019).

Mostra-se pertinente discutir a evolução da legislação brasileira que norteia a Educação Inclusiva, e vislumbrar o árduo trabalho no campo legislativo da educação, visando a busca da equidade e da inclusão entre os indivíduos que por força de sua natureza já nasceram com alguma deficiência. Abordaremos uma linha do tempo em um breve histórico dessa evolução legislativa, no campo da educação inclusiva no contexto

da educação especial. Com destaque às referências segundo as observações realizadas por Moreira (2013) *apud* Floriani (2017).

Figura 1 – Linha temporal: Evolução da Legislação brasileira na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: Elaborado pelos autores

1961 – Lei Nº 4.024

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assegurava o direito do sujeito com deficiência à educação, dando preferência ao ensino nas escolas regulares comuns. O objetivo era de incluir todos os estudantes independentes de suas especificidades e também incentivar às Instituições Privadas do país a oferecer educação a todos os estudantes com alguma deficiência.

1971 – Lei Nº 5.692

A Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, constituiu um divisor de águas na educação especial no Brasil ao integrar classes especiais ao ensino regular durante o período do Governo Militar. Essa legislação reconheceu a necessidade de atender alunos com deficiências, promovendo a inclusão e implementando adaptações curriculares. Além disso, incentivou a formação de professores especializados e a criação de recursos pedagógicos, ampliando as oportunidades educacionais. A legislação estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, atualmente conhecido como ensino médio. Embora seu foco principal tenha sido a organização do sistema educacional visando à qualificação e cidadania, seus impactos na educação especial foram indiretos. Apesar de sua relevância, a lei não garantiu a educação especial como um direito, uma conquista que só foi consolidada em legislações posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

1973 - Criação do CENESP

Criado pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial foi definido como órgão destinado a supervisionar a modalidade de ensino da Educação Especial no Brasil promovendo ações que englobam assistência aos educandos com deficiências e também com superdotação.

1988 – Constituição Federal

É relevante ressaltar os seguintes artigos 205, 206 e 208 do texto constitucional que, tem como o objetivo básico “de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação” promovendo o direito à educação universal, consolidando o pleno desenvolvimento do indivíduo, fortalecendo os direitos e deveres de cada cidadão, aprimorando suas competências para o mundo profissional, assegurando igualdade de condições no ingresso e na permanência escolar.

1989 – Lei N° 7.853

O documento trata da participação completa da pessoa com deficiência no contexto social, iniciando pela educação. Ele exige que instituições de ensino integrem oficialmente o sistema e que a Educação Especial na rede pública seja gratuita. O poder público deve matricular estudantes com deficiência em turmas regulares, embora isso possa excluir jovens que necessitam de apoio. O texto também garante a entrega de material didático, merenda escolar e bolsas de estudo, recursos essenciais para a permanência e progresso desses alunos na escola.

1990 – Lei N° 8.069

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), garante o direito dos estudantes especiais de serem atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado pelas escolas públicas de ensino regular de preferência, e que na época da adolescência possam ingressarem no mercado de trabalho contando com proteção. A Lei assegura prioridade em políticas públicas de prevenção e apoio às suas famílias, mostrando o compromisso do poder público em transformar direitos em ações inclusivas.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

No contexto de inclusão escolar o Plano sobre a Política Nacional de Educação Especial é tido como um regresso, pois o texto discute sobre, o ingresso e a participação em sala de aulas comum somente os estudantes com deficiências que tenham desenvolvimento cognitivo nas disciplinas ofertadas própria deste ensino, e que tenham aprendizagem conforme os estudantes sem deficiências, por tanto, exclui os alunos com deficiências, quanto a, integração em salas de aulas regulares, delegando responsabilidade ao ensino de educação especial

1996 – Lei N° 9.394 Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Este documento reserva um capítulo inteiro à Educação Especial. Nele, fica assegurado que, sempre que necessário, a escola regular ofereça serviços de apoio especializado, garantindo que cada estudante receba o cuidado que suas particularidades exigem. Quando a integração em turmas comuns não for possível, a lei determina que o atendimento ocorra em classes, escolas ou serviços específicos. O texto também prevê formação adequada para os professores e adaptações nos currículos, métodos, técnicas e recursos, de modo a contemplar alunos com deficiência, transtornos do espectro do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

1999 - Decreto nº 3.289

A Lei nº 7.853/1989, responsável por instituir a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, reconhece a Educação Especial na condição de modalidade indispensável para assegurar a formação plena de cada estudante com deficiência.

2001 - Resolução CNE/CEB 02

O documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determina que todas as escolas matriculem todos os estudantes, sem exceção. Ele orienta que o sistema se organize quanto ao atendimento dos alunos com deficiência, garantindo a cada um uma educação com excelência, assegurando igualdade de condições. Segundo Brasil (2011), Art. 2º (2001, p. 1), “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

2001 - Plano Nacional de Educação - PNE, LEI Nº 10.172

O documento estabelece metas claras para que o sistema de ensino atenda com mais cuidado os alunos com deficiência e suas necessidades. Ele recomenda ampliar as matrículas desses estudantes em escolas regulares, reduzindo o déficit de vagas, e define como prioridade a formação de professores, priorizando a acessibilidade no ambiente físico e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2002 - Lei 10.436

A legislação confere reconhecimento a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial dos surdos brasileiros, como meios de comunicação e expressão, conferindo-lhe o mesmo status da língua portuguesa.

2002 - Resolução CNE/CP 01

A resolução em questão orienta as instituições de ensino superior a reformularem os currículos de licenciatura com o propósito de preparar os futuros professores para a realidade da inclusão. Para isso, torna-se mandatório incluir conteúdos que fundamentem a prática pedagógica junto a estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais.

2002 - Portaria MEC 2.678

O documento traz orientações claras para que o Sistema Braille seja ensinado, produzido e utilizado em todas as etapas da educação. Além disso, apresenta a grafia Braille adaptada ao português e incentiva que essa versão seja adotada em todo o país.

2004 - Lei nº 10.845

O PAED (Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado) assegura suporte adicional às pessoas com deficiência. Seu propósito é, primeiro, verificar se o atendimento especializado chega a todos os estudantes que, por suas condições, ainda não conseguem frequentar as turmas regulares; depois, promover, pouco a pouco, a inclusão desses alunos nas classes comuns.

2005 - Decreto nº 5.626

Este decreto põe em prática a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18 da Lei 10.098/2000. Ele determina que quem pretende lecionar Libras é necessário concluir curso superior de licenciatura plena em Letras–Libras ou em Letras–Libras/Língua Portuguesa, garantindo formação específica e de qualidade para esses docentes.

2006 - Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD)

Aprovada pela ONU em 2006, e reconhecida pelo Brasil, a Convenção estabelece diretrizes que os países signatários ofereçam educação inclusiva em todas as fases escolares. Ela propõe salas de aula que favoreçam tanto o aprendizado quanto a convivência social, assegurando a participação de todos em condições de igualdade. Para concretizar esse direito, cabe aos governos adotar políticas que eliminem barreiras, previnam a exclusão de pessoas com deficiência e garantam a elas as mesmas oportunidades reservadas aos demais cidadãos.

2007 - Decreto nº 6.094

O decreto é Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), alinhado à Agenda Social, destaca quatro pontos essenciais: formar professores para a Educação Especial; instalar salas de recursos multifuncionais e garantir a acessibilidade física das escolas; assegurar o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior; e acompanhar a frequência escolar dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

2009 - Resolução CNE/CEB Nº 04

O documento apresenta orientações práticas para organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

2011 - Decreto nº 7611

Publicado em 18 de novembro de 2011 o decreto aborda a Educação Especial, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e traz outras disposições relacionadas ao tema.

2011 - Decreto nº 7612

Denominado Plano Viver sem Limite, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência articula ações e políticas integradas para assegurar que pessoas com deficiência exerçam plenamente seus direitos. Entre seus eixos centrais está a garantia de acesso à educação, com a meta de tornar todos os espaços públicos de ensino acessíveis, inclusive por meio de transporte adequado.

2011 - Meta 4 do novo Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011–2020), foi criado para nortear, ao longo da década, todas as políticas educacionais do país. Formado por 12 artigos e acompanhado de um anexo com 20 metas, o documento estabelece como prioridades a valorização do magistério e a qualidade do ensino.

2012 - Lei nº 12.764

Aprovada em 2012, a Lei Berenice Piana cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo à comunidade papel central nas decisões: participar da formulação, implementar, acompanhar e avaliar as ações públicas voltadas a esse grupo. A norma assegura acesso a serviços de saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, orientação e terapia nutricional, medicamentos e informações que apoiem o tratamento. Garante ainda o direito à educação, à formação profissional, à moradia, ao trabalho, à previdência e à assistência social (Brasil, 2012 *apud* Floriani, 2017).

2015 – Lei nº 146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), vigente desde 2016 e alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consolida o dever do Estado em assegurar um sistema educacional inclusivo. A legislação preconiza a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino, determinando a eliminação de barreiras por meio da oferta de recursos, adaptações e serviços de apoio, entre os quais se destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Vigente em 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi um avanço para a educação inclusiva, garantindo acesso a um currículo diversificado estendido a todos estudantes, com a devida inclusão dos alunos com deficiência. Destaca práticas pedagógicas que valorizam as diferenças e promovem a inclusão de todos os alunos independentes de suas características individuais.

2019 – Decreto nº 9465/2019

Com a edição do Decreto nº 9.465/2019, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que sucedeu a Secadi. A nova secretaria possui três diretorias: Acessibilidade, Políticas de Educação Bilíngue para Surdos e Políticas para Mobilidades Especializadas e Tradições Culturais Brasileiras.

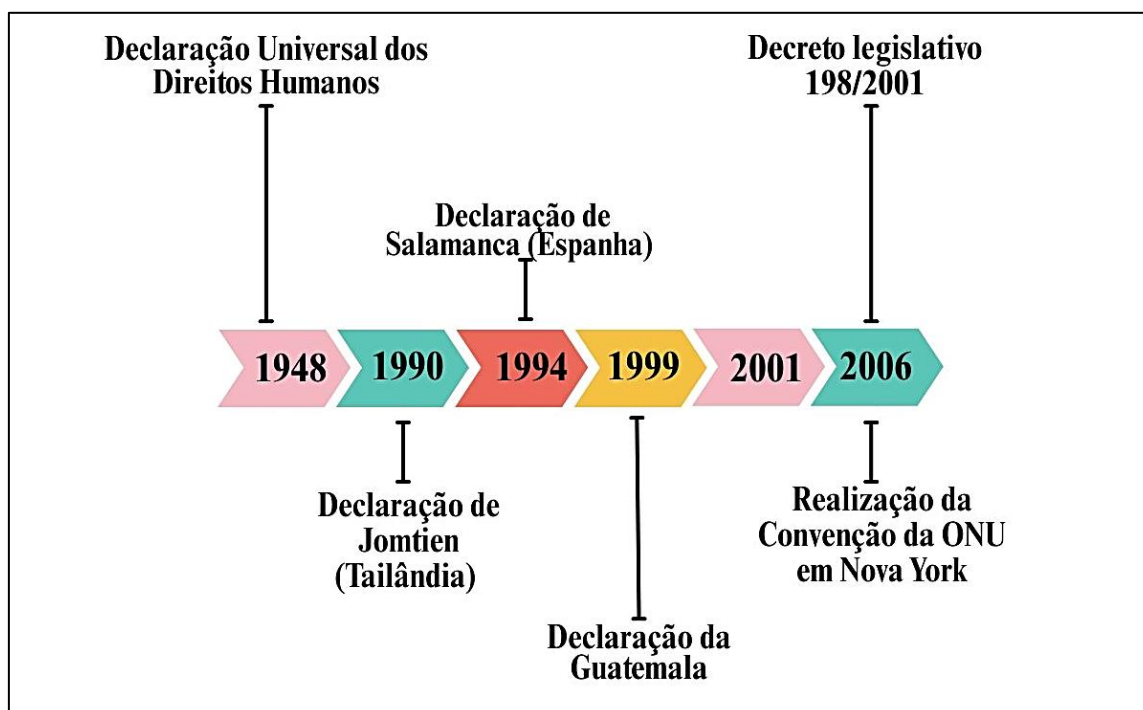
2020 – Decreto nº 10.502/2020

Promulgado em 2020, o Decreto nº 10.502, estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada nos princípios de equidade, inclusão e aprendizagem ao longo da vida, articulando-se com as diretrizes do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Essa política oferece uma Perspectiva Inclusiva para organizações que promovem a inclusão. Contudo, em 1º de janeiro de 2023, o Decreto 11.370 revogou o anterior, sem implementar ações novas.

Referências internacionais

Cabe destacar sobre as legislações Internacionais que ajudaram a fortalecer a Educação Inclusiva e a Educação Especial. Esses documentos definem princípios, ideias, orientações e normas que respeitem determinados valores, como inclusão, equidade, ou direitos humanos. Com destaque às referências segundo as observações realizadas por (Moreira, 2013 *apud* Floriani 2017).

Figura 1 – Linha temporal: Referências internacionais que influenciaram a Legislação brasileira na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores

1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos

De acordo com o site da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos instituiu, pela primeira vez, parâmetros globais de defesa dos direitos humanos, razão pela qual é vista como um documento de referência. Conforme o texto da Declaração, ele foi:

Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos (Nações Unidas, 2020).

Em síntese a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, teve como objetivo principal estabelecer um padrão comum de direitos fundamentais para todas as pessoas, como: o da vida, da liberdade, o trabalho, educação, a proteção, ao livre arbítrio de ir e vir, entre outros, afirmando a dignidade, a igualdade e o respeito a cada ser humano e orientando governos na proteção desses direitos no mundo inteiro.

1990 – Declaração de Jomtien (Tailândia)

Este documento defende o fim de todo tipo de preconceito e estereótipo na educação, reafirmando que o acesso ao aprendizado constitui um direito fundamental a todo ser humano, sejam homens ou mulheres, sem restrição de faixa etária e de todos os lugares. Ao assinar essa declaração, o Brasil se comprometeu a combater o analfabetismo e a ampliar o acesso ao ensino fundamental para todos.

1994 – Declaração de Salamanca (Espanha)

Corroborando com Floriani (2017), em junho de 1994, a cidade de Salamanca, na Espanha, reuniu especialistas de todos os lugares do mundo, convidados pela UNESCO, para um momento histórico: a criação da Declaração de Salamanca. Esse documento selou, de uma vez por todas, o direito dos estudantes com deficiência a aprenderem com qualidade e equidade nas escolas comuns. O encontro foi decisivo para a inclusão, que antes era ignorada, passou a ocupar o ponto focal das políticas educacionais. Jamais se discutiram Educação Especial com tanto alcance e impacto. Segundo Moreira (2013) *apud* Floriani 2017, o documento ressalta, em seu fundamento principal, a garantia de acesso dos indivíduos com necessidades educacionais especiais à rede de ensino regular. Adicionalmente, a declaração amplia o conceito de inclusão para além da deficiência, englobando também estudantes que enfrentam barreiras de natureza diversa, como dificuldades de aprendizagem, repetência escolar, e em circunstâncias de risco social, como exploração do trabalho infantil, pobreza severa ou extrema violência.

1999 – Declaração da Guatemala

Este documento reforça a responsabilidade de garantir os direitos assegurados na Convenção Interamericana da Guatemala, que representou um passo decisivo na luta por igualdade e respeito às pessoas com deficiência. Ao ser adotada, os países que a assinaram assumiram o compromisso de eliminar toda forma de discriminação, reconhecendo que esses sujeitos detêm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que os demais, devendo tais direitos ser plenamente respeitados, preservados e concretizados na prática diária.

2001 – Decreto legislativo 198/2001

Por intermédio do Decreto Legislativo nº 198/2001, o Senado Federal internalizou, em setembro de 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Convenção da Guatemala), conferindo-lhe força de lei no território nacional.

2006 – Realização da Convenção da ONU em Nova York

A Convenção presume que os indivíduos com deficiência são detentores do direito à participação social plena, o que implica a garantia de isonomia de oportunidades. Ela parte do princípio de que, quando recebem as mesmas oportunidades, essas pessoas podem viver como cidadãos plenos e oferecer contribuições valiosas a todos nós Gil (2025). O Brasil avançou na inclusão dessas pessoas na educação regular, mas a implementação prática ainda é um desafio. Para incluir de verdade, é necessário compromisso político, formação continuada dos professores e uma estrutura adequada, além de uma sensibilidade para valorizar as diferenças. Essa trajetória é um chamado à ação para promover equidade e pertencimento entre todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Refletir sobre a inclusão e educação especial é admitir que estamos diante de um processo coletivo de transformação, e que ainda está em curso. Já avançamos bastante, seja nas leis, seja nas práticas pedagógicas, mas o desafio permanece: garantir que cada criança, jovem ou adulto se reconheça como parte da escola.

Dessa forma, Educação Inclusiva e a Educação Especial são duas abordagens complementares da educação, a primeira tem como objetivo de ofertar uma escola acessível a múltiplas diversidades, que acolhe as diferenças independentes qual seja, se mostrando inclusiva a toda comunidade escolar, já a segunda tem como finalidade de

mostrar na prática a acolhida desses estudantes especiais desenvolvendo metodologias e práticas pedagógicas visando atender a realidade e a especificidade de cada educando.

Incluir não segue manual. Acontece no dia a dia, na escuta atenta, nas adaptações feitas com cuidado e, principalmente, na valorização das diferenças. Quando a escola enxerga essa postura, respeitando o tempo, a forma de aprender e de se expressar de cada um, ela se torna um lugar vivo, educa com afeto e com olhar sensível à realidade.

Nesse cenário, a educação especial, por sua vez, deixa de ser isolada e passa a caminhar junto com a educação inclusiva; oferecendo apoio, sugerindo caminhos e ampliando o direito de todos participarem do cotidiano escolar. Essa união torna a escola mais justa, acessível e atenta às diversas maneiras de aprender e de ser.

O ponto crucial é transformar normas em ação concreta dentro da sala de aula. Isso exige compromisso político, formação contínua, empatia e atenção às singularidades.

Construir uma educação verdadeiramente inclusiva é responsabilidade de toda a comunidade, gestores, professores, famílias e demais envolvidos. Precisamos ir além de simplesmente “aceitar”. É essencial que cada pessoa se sinta pertencente. Quando isso acontece, a escola deixa de ser um prédio de carteiras alinhadas e se transforma em um espaço de troca, crescimento e infinitas possibilidades para todos.

AGRADECIMENTOS

A trajetória que culminou neste capítulo foi permeada por apoios essenciais, aos quais dedicamos nosso sincero reconhecimento. Agradecemos aos nossos orientadores, por fornecerem o suporte intelectual e estrutural indispensável a esta pesquisa. Nossa gratidão se estende aos pares e amigos, cujas leituras atentas e debates instigantes foram fundamentais para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas. Por fim, um agradecimento especial às nossas famílias, pela compreensão, incentivo e por serem o porto seguro que nos permitiu navegar pelos desafios da escrita acadêmica. Este trabalho é, em muitos sentidos, fruto dessa rede de afeto e colaboração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, Acesso em: 31 maio. 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. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 13 abr, 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 3 jun. 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: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13146.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 5 de jun., 2025

BRASIL. **Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Tradução Oficial**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%BAblico%20destinat%C3%A1rio. Acesso em: 3 jun. 2025

CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade especial: Compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Diversidade e inclusão nas escolas: por que é preciso falar sobre isso?** Notícias. São Paulo – SP, 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/diversidade-inclusao-na-escola#:~:text=Inclus%C3%A3o%2C%20por%20sua%20vez%2C%20diz,promover%20a%20conscientiza%C3%A7%C3%A3o%20desde%20cedo>. Acesso em 12 de abril, 2025.

FLORIANI, Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva**. Indaial: UNIASSELVI, 2017. 202 p.: il.

GIL, Marta. **Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 31 maio 2025. Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/linha-do-tempo-leis-diretrizes-e-programas-sobre-educacao-especial/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação especial e inclusão escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2019. 141 p. ISBN 978-85-7141-392-4.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. **DESCONSTRUIR A PRÁTICA PARA RECRIAR A TEORIA: como formamos professores para a educação inclusiva**. Revista TICs & EaD em Foco, v. 8, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18817/ticseademfoco.v8i2.630>.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas de inclusão escolar: governamentalidade e governamentalidade em questão. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e80918, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Bqf9gS7Y9X3gYg9Y4Y3Xy3g/>. Acesso em: [Data de Acesso]. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623680918>.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU Brasil, 18 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/102453-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 abr. 2025.



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

Eliezer Gonçalves Cordeiro¹; Joyce Alves da Silva²; Leandro Rodrigues Nascimento da Silva³

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) na Educação Especial e Inclusiva, compreendendo-as como estratégias que vão além da simples “adaptação” do currículo. A pesquisa busca problematizar a forma como o planejamento pedagógico pode antecipar barreiras, oferecendo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, e como os recursos de TA — como softwares de leitura, pranchas de comunicação e dispositivos de mobilidade — potencializam a participação ativa de estudantes com deficiência. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com análise bibliográfica e documental, complementada por observações em contextos escolares inclusivos. Pretende-se evidenciar que a inclusão escolar plena depende da integração entre DUA e TA, da formação continuada de professores e da criação de ambientes pedagógicos flexíveis e responsivos à diversidade. O estudo enfatiza que essas estratégias não são apenas técnicas, mas constituem arranjos pedagógicos e éticos que promovem corresponsabilidade, valorizam a singularidade de cada estudante e garantem o direito a educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Tecnologia Assistiva (TA).

INTRODUÇÃO:

A Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil é orientada por um conjunto de legislações que asseguram o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e participação na escola comum. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidam princípios de igualdade e indicam a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas para atender à diversidade de estudantes. Nesse contexto, destacam-se estratégias pedagógicas centradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes de ensino flexíveis, capazes de responder as diferentes formas de aprendizagem, e no uso de Tecnologia Assistiva (TA), recursos e serviços que ampliam a participação de estudantes com deficiência no espaço escolar (CAST, 2018; Meo, 2013).

¹ 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);

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

³ 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).

O DUA emerge como um princípio organizador das práticas inclusivas ao prever múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, permitindo que todos os alunos acessem e se apropriem do conhecimento de maneira significativa (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Sua aplicação envolve planejamento pedagógico que antecipa barreiras, favorecendo a participação plena dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que beneficia toda a comunidade escolar. A adoção de TA, por sua vez, complementa o DUA ao fornecer recursos específicos — como softwares de leitura, pranchas de comunicação, lupas digitais e dispositivos de mobilidade — que garantem autonomia e ampliam a interação no processo de aprendizagem (Bento; Meo, 2010).

A integração do DUA e da TA na escola exige reflexão crítica sobre a organização do espaço, dos tempos pedagógicos e dos materiais didáticos, promovendo práticas mais equitativas e inclusivas. O planejamento docente deve considerar não apenas a diversidade funcional, mas também as diferentes estratégias cognitivas e estilos de aprendizagem presentes na turma, de modo a criar experiências significativas para todos. A presença de tecnologia assistiva, aliada a metodologias flexíveis do DUA, reduz barreiras físicas, sensoriais e cognitivas, favorecendo a participação ativa dos estudantes no currículo regular e fortalecendo o direito à educação inclusiva.

Além disso, a formação continuada dos professores é elemento central para a implementação efetiva dessas estratégias. Profissionais capacitados em DUA e TA conseguem identificar barreiras, propor “adaptações” curriculares e selecionar recursos tecnológicos adequados às necessidades individuais, garantindo que o ensino seja realmente acessível e democrático (Rosa; Meo, 2019). O investimento em conhecimento pedagógico especializado e em recursos tecnológicos cria condições para que a escola seja um ambiente acolhedor, no qual a diversidade é valorizada e o aprendizado se torna uma experiência compartilhada e significativa.

Portanto, a discussão sobre inclusão escolar contemporânea deve situar o DUA e os recursos de TA como eixos estratégicos para a construção de uma educação efetivamente equitativa. Superar a lógica da “adaptação” pontual para cada estudante implica repensar práticas pedagógicas de forma sistemática e estruturada, garantindo que todos tenham oportunidades de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades, consolidando a escola como espaço de direitos e diversidade.

Uma breve descrição e contextualização sobre o desenho universal para a aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem pedagógica inovadora voltada para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e flexíveis, capazes de atender a diversidade de estudantes presentes na escola. Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o DUA é um conjunto de princípios orientadores que busca criar currículos, materiais e estratégias pedagógicas que antecipem barreiras à aprendizagem, proporcionando múltiplos caminhos para engajamento, representação e expressão do conhecimento. Diferentemente de adaptações pontuais ou individuais, o DUA propõe uma arquitetura pedagógica inclusiva desde o planejamento, considerando as diferenças cognitivas, culturais, sensoriais e socioemocionais. O DUA fundamenta-se em três princípios centrais: múltiplos meios de engajamento, para motivar e manter a atenção do estudante; múltiplos meios de representação, permitindo diferentes formas de acessar informações; e múltiplos meios de ação e expressão, oferecendo variadas

maneiras de demonstrar aprendizagem (ROSE; MEYER, 2006). De acordo com Castanheira (2019), essa abordagem permite que todos os alunos tenham oportunidades equivalentes de aprendizagem, promovendo a equidade educacional. O DUA, portanto, não é uma estratégia isolada, mas uma filosofia que permeia todo o planejamento curricular, integrando práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e adaptações pedagógicas inclusivas.

A aplicação do DUA em sala de aula envolve diversos recursos e estratégias. Por exemplo, estudantes com deficiência visual podem se beneficiar de materiais em braille ou de softwares leitores de tela; alunos com deficiência auditiva podem acessar vídeos legendados ou intérpretes de Libras; e estudantes com dificuldades cognitivas podem ter acesso a textos em diferentes níveis de complexidade, organizadores gráficos e softwares educativos interativos (BERSH, 2017). Além disso, o DUA dialoga diretamente com as Tecnologias Assistivas, pois essas ferramentas ampliam a eficácia das estratégias inclusivas, permitindo que cada estudante utilize recursos que correspondam às suas necessidades e potencialidades. Dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), teclados adaptados e aplicativos educacionais são exemplos de como TA e DUA podem se articular para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. O DUA também promove autonomia e protagonismo estudantil, pois possibilita que os alunos escolham formas de interagir com o conteúdo e de expressar seu aprendizado. Meyer, Rose e Gordon (2014) ressaltam que essa flexibilidade contribui para a motivação, o engajamento e a participação ativa, aspectos essenciais para a aprendizagem efetiva. Além disso, ao reduzir barreiras estruturais e cognitivas, o DUA favorece a inclusão social, tornando a escola um espaço onde a diversidade é reconhecida e valorizada.

Do ponto de vista das políticas educacionais, o DUA reforça a importância de práticas pedagógicas planejadas e inclusivas como instrumentos de justiça social. A perspectiva de Bersh (2017) enfatiza que, assim como as Tecnologias Assistivas, o DUA deve ser compreendido como parte de um compromisso ético com a equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso pleno às oportunidades de aprendizagem. A integração de DUA e TA evidencia que a inclusão não se limita a “adaptação” de alunos, mas envolve a transformação de ambientes, currículos e práticas pedagógicas para atender a pluralidade de necessidades. Portanto, o Desenho Universal para a Aprendizagem representa uma mudança paradigmática na educação inclusiva. Ao antecipar barreiras e oferecer múltiplos caminhos de aprendizagem, o DUA promove equidade, autonomia e participação social. A articulação com Tecnologias Assistivas potencializa seus efeitos, tornando possível que cada estudante desenvolva suas potencialidades e exerça plenamente seu direito à educação. Ao investir em DUA e TA, escolas e educadores contribuem para a construção de ambientes mais democráticos, inclusivos e preparados para valorizar a diversidade, reconhecendo que cada aluno aprende de maneiras diferentes e deve ter oportunidades reais de sucesso acadêmico e social.

Uma breve descrição e contextualização do que são recursos de Tecnologia Assistiva (TA)

Os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) são ferramentas fundamentais para a promoção da autonomia, da participação social e da inclusão de pessoas com deficiência ou limitações funcionais. Segundo Figueiredo e Costa (2019), recursos de tecnologia assistiva compreende “recursos, estratégias, serviços e práticas que têm como objetivo

aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”. Ou seja, essas tecnologias vão além da simples “adaptação” de ambientes ou instrumentos; elas ampliam significativamente a capacidade das pessoas de interagir com o mundo de maneira independente e ativa. Os recursos de tecnologia assistiva englobam uma gama diversificada, desde dispositivos simples, como lupas, canetas adaptadas, órteses, até equipamentos mais sofisticados, como softwares de comunicação alternativa, cadeiras de rodas motorizadas, sistemas de alerta e próteses avançadas (BRASIL, 2005). De acordo com Bersh (2017), o papel central dos recursos de TA é permitir que indivíduos com diferentes tipos de limitações possam realizar atividades diárias, acadêmicas e profissionais de maneira mais autônoma, promovendo inclusão real e equitativa.

No contexto educacional, o impacto dos recursos de tecnologia assistiva é particularmente relevante. Esses recursos permitem que estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual tenham acesso ao currículo escolar e participem de atividades coletivas. Riosa e Abreu (2018) destacam que o uso de TA em sala de aula contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo interação, expressão e engajamento. Por exemplo, softwares leitores de tela e impressoras em braille possibilitam que alunos cegos acompanhem conteúdos digitais, enquanto dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) apoiam estudantes não verbais na expressão de ideias e sentimentos. Além do ambiente escolar, as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na vida cotidiana e no mercado de trabalho. Elas favorecem a mobilidade, a comunicação, o acesso à informação e a realização de atividades laborais, promovendo inclusão social e equidade (FONSECA; COSTA, 2020). Rita Bersh (2017) reforça que a implementação de TA deve ser pensada de forma personalizada, considerando as necessidades individuais e o contexto social e cultural da pessoa, para que os recursos realmente ampliem sua autonomia e participação.

Os recursos de Tecnologia Assistiva, portanto, transcendem a função de “suprir limitações”; eles configuram-se como instrumentos de cidadania e direitos humanos. Ao proporcionar oportunidades de participação plena, autonomia e independência, as TA contribuem para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a inclusão efetiva de estudantes com necessidades especiais só se concretiza quando recursos, práticas pedagógicas e políticas públicas convergem para eliminar barreiras, promovendo equidade no acesso à educação e à vida social. Dessa forma, o investimento e a utilização consciente de Tecnologias Assistivas não apenas respondem a exigências legais, mas representam um compromisso ético e social. Eles garantem que pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos, desenvolver suas potencialidades e participar de maneira significativa em todas as esferas da vida. Tal perspectiva reforça a centralidade das TA na construção de ambientes acessíveis, democráticos e inclusivos, nos quais cada indivíduo possa ter sua singularidade respeitada e suas capacidades ampliadas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Recursos de Tecnologia Assistiva (TA): Fundamentos para uma Inclusão Plena no Espaço Escolar

A inclusão plena de estudantes com deficiência no espaço escolar transcende a simples presença física desses sujeitos nas salas de aula regulares. Trata-se de um processo complexo, que exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos recursos utilizados e, sobretudo, na concepção de ensino que orienta o trabalho docente. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e os recursos de tecnologia assistiva (TA) emergem como pilares fundamentais para a construção de ambientes educacionais acessíveis, equitativos e responsivos à diversidade humana. A adoção dessas abordagens implica não apenas mudanças técnicas, mas uma reconfiguração ética e epistemológica da educação, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos, portadores de múltiplas formas de conhecimento e expressão (Vigotsky, 1998; Pletsch, 2012). O DUA propõe uma abordagem pedagógica que considera, desde o planejamento, a variabilidade dos modos de aprender, comunicar e se engajar dos estudantes. Ao invés de adaptar o currículo após identificar barreiras, o DUA orienta o professor a desenhar experiências de aprendizagem flexíveis, com múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento. Essa perspectiva rompe com a lógica da padronização e reconhece que todos os alunos — com ou sem deficiência — se beneficiam de práticas que respeitam seus ritmos, estilos e necessidades (CAST, 2018; Meyer, Rose & Gordon, 2014). Márcia Denise Pletsch (2012) destaca que a antecipação de barreiras cognitivas e sensoriais no planejamento pedagógico é um passo fundamental para tornar o ensino realmente inclusivo, evitando intervenções pontuais que tratam a diferença apenas de forma corretiva.

A aplicação do DUA no cotidiano escolar manifesta-se em ações concretas, como a utilização de textos em diferentes formatos — áudio, vídeo, pictogramas — a oferta de alternativas para realização de tarefas — oral, escrita, digital — e a criação de ambientes que favorecem a autorregulação e o engajamento ativo dos estudantes. Essas estratégias não são apenas inclusivas; são universais, ampliando o acesso ao conhecimento e à participação social de todos os alunos. Patrícia Braun (2010) reforça que a universalidade dessas práticas não diminui a atenção às especificidades, mas, ao contrário, possibilita que cada estudante seja compreendido em sua singularidade dentro do coletivo escolar. Complementarmente, os recursos de tecnologia assistiva desempenham papel decisivo na superação de barreiras específicas enfrentadas por alunos com deficiência. Desde softwares de leitura de tela para estudantes com deficiência visual, até dispositivos de comunicação alternativa para alunos com deficiência intelectual ou múltipla, a tecnologia assistiva permite que esses sujeitos participem de forma ativa e significativa das atividades escolares (Bento & Meo, 2010; Mantoan, 2011). Mais do que ferramentas, esses recursos são “mediadores” da autonomia, da expressão e da construção de identidade, alinhando-se aos princípios da abordagem sociointeracionista de Vigotsky, na medida em que o desenvolvimento humano é sempre mediado por instrumentos e interações sociais.

A integração entre DUA e tecnologia assistiva potencializa a inclusão ao permitir que o planejamento pedagógico seja simultaneamente universal e personalizado. Ao planejar uma atividade de leitura, por exemplo, o professor pode disponibilizar o texto em formato digital compatível com leitores de tela, incluir imagens que contextualizem o conteúdo, oferecer versões em Libras ou com narração em áudio, e permitir que os alunos escolham como apresentar sua compreensão — seja por meio de uma gravação, um desenho ou uma produção escrita. Essa multiplicidade de caminhos não apenas garante o

acesso, mas valoriza a singularidade de cada estudante, favorecendo a construção de saberes e competências de forma crítica e autônoma (Pletsch, 2012; Braun, 2010). A inclusão plena, portanto, não se realiza apenas pela presença de rampas ou pela matrícula em turmas regulares. Ela se concretiza quando o currículo é pensado para todos, quando os recursos são disponibilizados de forma equitativa, e quando os sujeitos com deficiência são reconhecidos como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o DUA e as tecnologias assistivas deixam de ser meras ferramentas pedagógicas e passam a constituir expressões de uma ética educacional comprometida com o direito à diferença e com a justiça cognitiva, permitindo que todos os alunos desenvolvam seu potencial de maneira integrada e respeitosa (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018).

Para compreender a relevância dessas abordagens, é necessário contextualizar historicamente a trajetória da educação inclusiva no Brasil. Até meados do século XX, predominava uma lógica segregadora, em que estudantes com deficiência eram encaminhados a instituições especializadas, afastados do convívio escolar regular. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) marcaram avanços significativos ao reconhecer o direito à educação para todos. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou o princípio da inclusão como diretriz para o sistema educacional. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) com status constitucional e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) reforçaram o compromisso do Estado com a construção de uma escola inclusiva, democrática e plural. Apesar dos avanços legais, a implementação efetiva do DUA e dos recursos de TA enfrentam inúmeros desafios práticos. A resistência cultural e institucional ainda é um obstáculo relevante, com a persistência de visões capacitistas que enxergam a deficiência como limitação e não como diversidade. A infraestrutura escolar, em muitos casos, é inadequada, com ausência de equipamentos, conectividade precária e espaços físicos pouco acessíveis. A formação docente, por sua vez, é frequentemente fragmentada, centrada em aspectos técnicos e distante das reflexões éticas e epistemológicas que sustentam a inclusão. Além disso, há uma lacuna entre as políticas públicas e as práticas escolares, dificultando a articulação entre os princípios inclusivos e sua concretização no cotidiano pedagógico.

Por outro lado, existem experiências inspiradoras que demonstram o potencial transformador do DUA e das tecnologias assistivas. Escolas que adotaram o DUA como princípio curricular relataram avanços significativos no engajamento dos estudantes, na redução da evasão escolar e na melhoria do desempenho acadêmico. Projetos de extensão universitária têm contribuído para a capacitação de professores em práticas inclusivas, promovendo o uso crítico e criativo de recursos tecnológicos. Iniciativas como bibliotecas acessíveis, jogos digitais adaptados e plataformas educacionais com recursos de acessibilidade têm ampliado as possibilidades de participação dos alunos com deficiência, promovendo uma cultura escolar mais aberta à diversidade. Para fortalecer a inclusão, é necessário investir em propostas estruturantes. A criação de núcleos de apoio à inclusão nas escolas pode oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva de soluções. Parcerias com universidades e centros de pesquisa são fundamentais para garantir formação continuada de qualidade, baseada em evidências e comprometida com os princípios da justiça social. O incentivo



à produção de materiais didáticos acessíveis, em diferentes formatos e linguagens, amplia o repertório pedagógico e favorece a personalização do ensino. Além disso, é essencial que as escolas realizem avaliações institucionais periódicas sobre suas práticas inclusivas, identificando avanços, desafios e oportunidades de melhoria.

Outro aspecto muito importante é a reconfiguração dos processos de avaliação dos estudantes. Avaliações tradicionais, centradas em provas escritas e padronizadas, muitas vezes reproduzem barreiras cognitivas e sensoriais, excluindo estudantes com deficiência das possibilidades de demonstrar seus conhecimentos. O DUA propõe métodos diversificados de avaliação, que consideram múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Ao valorizar competências, habilidades e a participação ativa no grupo, essas estratégias permitem uma compreensão mais holística do desenvolvimento dos alunos, promovendo percursos educativos mais significativos e respeitosos. Em síntese, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as Tecnologias Assistivas representam fundamentos imprescindíveis para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Elas implicam a construção de práticas pedagógicas flexíveis, a implementação de recursos tecnológicos adequados, a formação crítica de professores e a reconfiguração do currículo para atender à diversidade humana. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas uma meta normativa e se torna uma realidade concreta, ética e pedagógica, garantindo que todos os estudantes possam aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades. A escola inclusiva não é apenas um espaço físico acessível, mas um território de direitos, de escuta e de reconhecimento, onde cada sujeito é valorizado em sua singularidade e convidado a construir, junto aos demais, os caminhos do conhecimento e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As reflexões apresentadas neste estudo evidenciam que a construção de uma educação inclusiva de qualidade depende da articulação entre práticas pedagógicas flexíveis, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e recursos de Tecnologia Assistiva (TA). O DUA, conforme proposto por Meyer, Rose e Gordon (2014), funciona como um princípio organizador do planejamento pedagógico, permitindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Essa abordagem rompe com a lógica da padronização e promove ambientes de aprendizagem que atendem as diferentes necessidades e estilos cognitivos dos estudantes. Os recursos de Tecnologia Assistiva, por sua vez, fornecem recursos que ampliam a autonomia, a comunicação e a participação dos alunos com deficiência, permitindo que se tornem sujeitos ativos de seu processo educativo (Bento & Meo, 2010; Mantoan, 2011). A análise realizada demonstra que a inclusão não se restringe à presença física dos estudantes com deficiência em salas regulares, mas exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos e do currículo. Márcia Denise Pletsch (2012) destaca que a antecipação de barreiras cognitivas e sensoriais no planejamento pedagógico é fundamental para a efetivação da inclusão, evitando estratégias pontuais e corretivas. Nesse sentido, a integração entre DUA e TA permite que o currículo seja simultaneamente universal e personalizado, garantindo que cada estudante possa acessar, compreender e se expressar de forma significativa, em consonância com os princípios da abordagem

sociointeracionista de Vigotsky (1998), que enfatiza a mediação e a interação social no desenvolvimento humano.

Além disso, a implementação dessas estratégias depende fortemente da formação continuada dos professores. Braun (2010) reforça que o conhecimento técnico sobre recursos e tecnologias precisa estar alinhado a princípios ético-pedagógicos que orientem a prática inclusiva. Professores preparados são capazes de identificar barreiras, propor adaptações curriculares e selecionar estratégias que respeitem a diversidade, promovendo corresponsabilidade e colaboração entre docentes, estudantes e comunidade escolar. Assim, o DUA e os recursos de TA não são apenas ferramentas metodológicas, mas expressões de uma ética educacional comprometida com o direito à diferença, a justiça cognitiva e a valorização das singularidades de cada estudante. Os processos de avaliação também devem ser repensados à luz dessas abordagens, utilizando métodos diversificados que considerem múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Avaliações tradicionais muitas vezes reproduzem barreiras cognitivas e sensoriais, enquanto estratégias alinhadas ao DUA permitem observar o progresso do estudante de forma holística, valorizando competências, habilidades e participação ativa no coletivo escolar (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Braun, 2010). Desse modo, os percursos educativos tornam-se mais significativos, pois reconhecem os estudantes como agentes de sua aprendizagem e colaboradores na construção coletiva do conhecimento. Em síntese, o Desenho Universal para a Aprendizagem e os recursos de Tecnologia Assistiva constituem fundamentos imprescindíveis para a efetivação de uma educação inclusiva. Sua implementação requer planejamento pedagógico flexível, recursos tecnológicos adequados, formação crítica de professores e reconfiguração curricular. A adoção sistemática dessas estratégias transforma a inclusão em uma prática concreta, ética e pedagógica, consolidando a escola como espaço de direitos, diversidade e equidade. A integração entre DUA, TA e formação docente fortalece o compromisso da educação com a justiça social, promovendo o pleno desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes e garantindo que a escola seja, de fato, um espaço inclusivo, acessível e democrático.

REFERÊNCIAS:

BENTO, G.; MEO, S. Tecnologias Assistivas e Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

BERSH, R. Tecnologias assistivas e inclusão: possibilidades e desafios. São Paulo: Loyola, 2017.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRAUN, P. Educação inclusiva: desafios e mediações pedagógicas. Campinas: Papirus, 2010.

CAST, A. Universal Design for Learning Guidelines. Wakefield: CAST, 2018.

CASTANHEIRA, M. Desenho Universal para a Aprendizagem: princípios e práticas. Porto Alegre: Penso, 2019.

FIGUEIREDO, A.; COSTA, M. Tecnologias assistivas: conceitos e aplicações. São Paulo: Cortez, 2019.

FONSECA, M.; COSTA, L. Tecnologias assistivas e inclusão social: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 2, p. 315-330, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 10. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MEO, S. Educação Especial: políticas, práticas e inclusão. São Paulo: Cortez, 2013.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield: CAST, 2014.

PLETSCH, M. D. Inclusão escolar: práticas e políticas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

RIOS, A.; ABREU, R. Tecnologias assistivas no contexto escolar: contribuições para a aprendizagem. Revista Educação e Inclusão, v. 11, n. 1, p. 45-60, 2018.

ROSA, M.; MEO, S. Formação docente e tecnologias assistivas: desafios para a inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 2, 2019.

ROSE, D.; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Leonardo Rafael Franco


Resumo: Este artigo realiza uma análise crítica das tecnologias assistivas mediadas por Inteligência Artificial a partir da perspectiva histórico-cultural, articulando as teorias de Marx e Vigotski sobre a constituição social da subjetividade. A metodologia baseia-se na análise teórico-crítica do discurso tecnicista que atribui à IA uma suposta autonomia, desconsiderando suas mediações com as relações sociais capitalistas. Os resultados demonstram que a IA, enquanto produto histórico, atua predominantemente como instrumento de alienação sob a lógica do capital, aprofundando a subsunção do trabalho educativo e convertendo a diferença humana em problema algorítmico. A discussão revela a incompatibilidade fundamental entre a arquitetura técnica da IA contemporânea e os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, propondo que a mediação tecnológica só poderá servir ao desenvolvimento humano quando romper com a lógica da acumulação que a gerou. Conclui-se que o potencial transformador da IA depende não de ajustes éticos, mas da construção de alternativas tecnológicas radicalmente diferentes, baseadas no controle coletivo e na adequação aos contextos locais.

Palavras-chave: Mediação. Inteligência Artificial. Tecnologias Assistivas. Perspectiva histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A retórica salvacionista em torno da Inteligência Artificial no campo das Tecnologias Assistivas precisa ser desmontada com urgência criminosa. Este artigo se recusa a aceitar o consenso progressista que transforma a acessibilidade em commodity e a diferença humana em problema algorítmico solucionável. Partimos de um pressuposto radicalmente desestabilizador: a mediação tecnológica sob o capitalismo contemporâneo não representa simplesmente um instrumento neutro, mas constitui uma arena de lutas materiais e simbólicas onde se define quais sujeitos com deficiência terão legitimidade para existir socialmente. A perspectiva histórico-cultural, longe de funcionar como refúgio teórico confortável, converte-se aqui em arma de combate intelectual contra a naturalização das desigualdades estruturais que a própria tecnologia ajuda a reproduzir.

Recuperamos o diálogo tensionado entre Marx e Vigotski não para celebrar sua coerência interna, mas para explorar suas contradições produtivas diante do desafio tecnológico do século XXI. Nosso objetivo central não reside em humanizar a IA, mas em desvelar como sua própria arquitetura técnica já nasce marcada pela lógica implacável da acumulação capitalista e do controle social. A pergunta fundamental que nos mobiliza é intencionalmente incômoda: pode um artefato concebido estruturalmente para extrair valor e normalizar condutas transformar-se genuinamente em ferramenta de

Leonardo Rafael Franco () Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: franco.rafael@pucpr.edu.br.

© Este trabalho integra a obra: “Educação na perspectiva inclusiva: pesquisas e práticas no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

libertação humana? A resposta exige muito mais que meros ajustes éticos superficiais. Exige que confrontemos diretamente o mito do desenvolvimento linear e desvelemos os corpos concretos que ficam pelo caminho quando a inclusão se transforma em mais um produto do capitalismo de plataforma.

A crescente integração de soluções de IA no campo assistivo e educacional frequentemente ocorre acompanhada por um discurso tecnicista hegemônico que apresenta a tecnologia como força autônoma e neutra, capaz de resolver problemas sociais complexos através de soluções técnicas universalizantes. Este discurso, ao desconsiderar intencionalmente a natureza social e histórica do desenvolvimento tecnológico, tende sistematicamente a obscurecer as relações de poder assimétricas, os interesses econômicos particulares e as agendas políticas específicas que moldam o design, a implementação e os usos efetivos da IA no campo das tecnologias assistivas. A falsa promessa de neutralidade técnica serve precisamente para mascarar o caráter profundamente político de toda mediação tecnológica.

Neste contexto crítico, emerge a questão central que este artigo busca investigar com rigor implacável: Como pensar as tecnologias assistivas mediadas por IA a partir de uma perspectiva histórico-cultural radical, considerando que a subjetividade se constitui fundamentalmente através de relações sociais marcadas por conflitos e assimetrias de poder? A abordagem histórico-cultural, fundamentada principalmente nas contribuições de Lev Vigotski e em diálogo tensionado com a crítica da economia política de Karl Marx, oferece um arcabouço teórico suficientemente robusto para analisar a tecnologia não como elemento neutro ou autônomo, mas como produto histórico e mediador cultural das interações humanas, profundamente imbricado nas dinâmicas sociais, culturais e históricas que caracterizam cada formação social concreta.

O objetivo geral deste estudo é investigar as tecnologias assistivas mediadas por Inteligência Artificial a partir desta perspectiva histórico-cultural radicalmente crítica, articulando as concepções de Marx e Vigotski sobre a constituição social da subjetividade em contexto de profundas transformações tecnocapitalistas. Para tanto, o trabalho se desdobra em três objetivos específicos inter-relacionados que visam romper com o consenso teórico estabelecido: Analisar os fundamentos teóricos de Marx e Vigotski sobre a formação do sujeito em suas dimensões sociais e históricas, com especial atenção aos conceitos de trabalho, alienação, mediação semiótica e desenvolvimento das funções psicológicas superiores em contexto de capitalismo algorítmico; Discutir criticamente os limites estruturais do discurso tecnicista que atribui à IA uma função autônoma e descolada das relações sociais, desvelando os pressupostos ideológicos que sustentam esta visão e examinando as implicações políticas e educacionais desta perspectiva; Propor um enquadramento pedagógico histórico-cultural que situe a IA como mediadora conflituosa nas relações sociais e culturais do processo educativo inclusivo, especificamente através dos conceitos de caminhos indiretos de desenvolvimento, compensação social e atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal, sem ignorar as contradições fundamentais desta mediação.

A relevância desta investigação reside na necessidade premente de superar visões reducionistas e tecnicistas da IA, que frequentemente a apresentam como solução universal e descontextualizada para problemas educacionais e sociais complexos. Ao resgatar o potencial contraditório da IA como ferramenta de mediação cultural e social, especialmente na educação de pessoas com deficiência, busca-se fomentar uma

compreensão mais crítica, reflexiva e transformadora do seu papel no desenvolvimento humano. A análise proposta, fundamentada no diálogo tensionado entre as obras de Marx e Vigotski, permite desvelar as complexas implicações sociais, econômicas e subjetivas da IA, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conscientes, reflexivas e genuinamente inclusivas que não ignorem as contradições fundamentais do contexto tecnocapitalista contemporâneo.

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO: DIÁLOGOS ENTRE MARX E VIGOTSKI

A categoria marxiana do trabalho como atividade teleológica transformadora mantém toda sua potência analítica para compreender a tragédia histórica da IA no capitalismo contemporâneo. Quando Marx descreve o processo de alienação onde o trabalhador se torna estranho ao seu próprio produto, ele antevê com impressionante clareza o paradoxo fundamental das tecnologias assistivas atuais: instrumentos criados para emancipar convertem-se em mecanismos de dependência e controle sob a lógica do capital. Para Marx, a atividade humana não é meramente um meio de subsistência, mas o processo pelo qual o homem se objetiva no mundo, transformando a natureza e, consequentemente, a si mesmo (MARX, 2013). Contudo, sob o modo de produção capitalista, essa relação transformadora é sistematicamente pervertida pela alienação. O trabalhador, ao invés de se realizar em seu trabalho, torna-se estranho a ele, ao produto de seu trabalho, à sua própria essência e aos seus semelhantes (MARX, 2013).

A IA não representa simplesmente capital fixo, mas a materialização mais avançada da subsunção real do trabalho à lógica abstrata do valor. Plataformas educativas como a Khan Academy ou sistemas de gestão de aprendizagem vendidos para redes públicas não medeiam genuinamente o desenvolvimento humano; administram a força de trabalho em formação, coletando dados, padronizando currículos e substituindo a mediação docente por algoritmos de ajuste comportamental. O fetichismo tecnológico atinge aqui seu ápice histórico: a mediação humana é apresentada como obstáculo à eficiência, enquanto a automação se reveste de aura pedagógica progressista. Ainda nesse contexto, o conceito de fetichismo da mercadoria, introduzido por Marx, é crucial para entender como as relações sociais de produção são obscurecidas e reificadas. As mercadorias, e por extensão a tecnologia, parecem dotadas de vida própria, ocultando o trabalho humano e as relações sociais que as constituem (MARX, 2013). Essa ideia é transposta para o que se denomina fetichismo tecnológico, onde a tecnologia, incluindo a Inteligência Artificial, é percebida como uma força externa e neutra, capaz de resolver problemas sociais de forma autônoma, sem que se perceba as relações de poder, os interesses econômicos e o trabalho humano que a sustentam (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024; HEALY, 2020).

Vigotski complementa e complexifica esta crítica ao demonstrar que a mediação semiótica nunca é politicamente neutra. Se a linguagem constitui o principal instrumento de constituição da consciência, que tipo de subjetividade emerge quando a mediação linguística é progressivamente delegada a assistentes virtuais treinados em corpora linguísticos dominantes? A Zona de Desenvolvimento Proximal, concebida originalmente como espaço dialógico por excelência, corre o risco concreto de se transformar em zona de monitoramento algorítmico onde o desenvolvimento humano é reduzido a métricas de desempenho padronizadas. A deficiência, nesta equação tecnocapitalista, deixa de ser condição humana singular para converter-se em desvio estatístico a ser corrigido por intervenções técnicas normalizadoras. Vigotski argumenta

que as funções psicológicas tipicamente humanas, como o pensamento verbal, a memória voluntária e a atenção consciente, não são inatas, mas de origem sociocultural, desenvolvendo-se a partir das interações do indivíduo com seu ambiente social e cultural (VYGOTSKY, 1978; REGO, 1995). O cerne da teoria vigotskiana reside na tese de que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e, principalmente, por signos. Os instrumentos são elementos externos que auxiliam o homem a agir sobre a natureza, enquanto os signos, como a linguagem, são ferramentas psicológicas que transformam a própria atividade mental do indivíduo (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991).

Para Vigotski, a internalização das relações sociais é a base fundamental para a constituição da subjetividade individual. Ele postula que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico, entre as pessoas) e depois no nível individual (intrapicológico, dentro da criança) (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991). Isso significa que o desenvolvimento cognitivo e a formação da personalidade ocorrem de fora para dentro, ou seja, as interações sociais e as práticas culturais são internalizadas e transformam as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. A subjetividade, portanto, não é um fenômeno isolado, mas um produto dinâmico da história social e cultural do indivíduo (ALMEIDA; MARTINS, 2024). A deficiência, sob essa ótica, não é um impedimento intransponível, mas uma condição que exige a reorganização dos caminhos de desenvolvimento, muitas vezes por meio de recursos mediacionais distintos (ABREU; PEDERIVA, 2021).

O deslumbramento contemporâneo com a automação e os algoritmos pode levar à perigosa ilusão de que o trabalho humano é totalmente substituído, quando, na verdade, ele é apenas reconfigurado e, muitas vezes, invisibilizado (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024). Assim, a tecnologia, que poderia ser um instrumento de libertação e desenvolvimento, torna-se, sob a lógica capitalista, um vetor de aprofundamento da alienação e da dominação. A análise vigotskiana da mediação semiótica alerta para os riscos de uma delegação excessiva das funções psicológicas superiores a sistemas técnicos opacos. Quando a mediação educativa é terceirizada para algoritmos proprietários, não apenas se aliena o trabalho docente, mas se compromete o próprio processo de humanização que depende fundamentalmente do vínculo intersubjetivo. A constituição social do sujeito, nesta perspectiva, não pode ser reduzida a um processo de ajuste comportamental mediado por máquinas, mas deve ser compreendida como uma construção dialética complexa onde a resistência à padronização representa condição indispensável para o desenvolvimento humano autêntico.

A MEDIAÇÃO SEMIÓTICA E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM VIGOTSKI

A teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski oferece um arcabouço essencial para compreender os riscos políticos da mediação tecnológica contemporânea, enfatizando o papel crucial da mediação semiótica e da interação social autêntica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski argumenta que as funções psicológicas tipicamente humanas, como o pensamento verbal, a memória voluntária e a atenção consciente, não são inatas, mas de origem sociocultural, desenvolvendo-se a partir das interações do indivíduo com seu ambiente social e cultural (VYGOTSKY, 1978; REGO, 1995). Esta premissa fundamental adquire caráter

urgentemente crítico quando examinamos a substituição progressiva das mediações humanas por sistemas de IA que prometem otimizar o desenvolvimento. O cerne da teoria vigotskiana reside na tese de que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e, principalmente, por signos. Os instrumentos são elementos externos que auxiliam o homem a agir sobre a natureza, enquanto os signos, como a linguagem, são ferramentas psicológicas que transformam a própria atividade mental do indivíduo (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991).

A linguagem, em particular, é vista como o signo mais importante, pois permite a comunicação, a organização do pensamento e a internalização das experiências sociais (VYGOTSKY, 1987). Porém, quando esta mediação linguística é delegada a assistentes virtuais de IA treinados em corpora linguísticos dominantes, testemunhamos uma distorção perigosa do processo de humanização. A linguagem algoritmizada não emerge das relações sociais concretas, mas de bancos de dados que refletem e reproduzem visões de mundo hegemônicas. A subjetividade que se constitui através desta mediação tecnicista tende à padronização, à perda da singularidade e à internalização de padrões pré-estabelecidos de pensamento. Para Vigotski, a internalização das relações sociais é a base para a constituição da subjetividade individual. Ele postula que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social (interpsicológico, entre as pessoas) e depois no nível individual (intrapsicológico, dentro da criança) (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991). Este processo dialético fundamental é profundamente ameaçado quando a mediação interpsicológica é terceirizada para sistemas algorítmicos que não compartilham da experiência humana concreta.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) assume neste contexto um papel politicamente crucial. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991). Porém, quando esta mediação é executada por algoritmos de aprendizagem adaptativa, transformamos o espaço dialógico por excelência em mecanismo de controle e normalização. A deficiência, sob essa ótica, não é um impedimento intransponível, mas uma condição que exige a reorganização dos caminhos de desenvolvimento, muitas vezes por meio de recursos mediacionais distintos (ABREU; PEDERIVA, 2021). No entanto, os sistemas de IA atuais não promovem genuinamente caminhos indiretos, mas impõem rotas padronizadas de desenvolvimento que ignoram a singularidade do sujeito com deficiência.

A subjetividade, portanto, não é um fenômeno isolado, mas um produto da história social e cultural do indivíduo (ALMEIDA; MARTINS, 2024). Quando esta história é filtrada por sistemas algorítmicos, corremos o risco grave de produzir subjetividades alienadas, destituídas de autonomia crítica e adaptadas aos imperativos técnicos do capitalismo informacional. O exemplo do software de reconhecimento de voz, frequentemente citado como solução tecnológica inclusiva, revela na verdade esta contradição fundamental: que autonomia se constrói quando a expressão humana depende de sistemas proprietários que convertem a voz em dados comerciais? Que desenvolvimento ocorre quando a comunicação é mediada por padrões linguísticos pré-estabelecidos que não reconhecem sotaques regionais, variações linguísticas ou formas atípicas de expressão?

A mediação semiótica em Vigotski exige reciprocidade dialógica, conflito criativo e negociação de significados - dimensões radicalmente ausentes na mediação algorítmica. Os sistemas de IA, por sua arquitetura mesma, não podem engajar-se em genuínos processos dialógicos, pois operam através de padrões estatísticos e não através do reconhecimento mútuo que caracteriza as relações humanas autênticas. A internalização que ocorre através desta mediação tecnológica distorcida produz o que poderíamos chamar de alienação semiótica: o sujeito internaliza significados que não emergem de suas relações sociais concretas, mas de sistemas técnicos opacos que lhe são fundamentalmente alheios. A deficiência, nesta equação, converte-se em problema técnico a ser gerenciado, nunca em condição humana a ser compreendida em sua singularidade histórica e social.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOB UMA LENTE CRÍTICA: PARA ALÉM DO FETICHE TECNOLÓGICO

A Inteligência Artificial frequentemente apresentada como força autônoma e neutra constitui alvo privilegiado para uma crítica radical desde a perspectiva histórico-cultural. Essa visão tecnicista dominante ignora voluntariamente que a IA, assim como qualquer outra tecnologia, é produto social historicamente determinado, concebida, desenvolvida e implementada por seres humanos concretos, e, portanto, inevitavelmente carregada de valores, interesses e ideologias das relações de produção que a engendraram (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024; HEALY, 2020). A atribuição de suposta autonomia à IA contribui decisivamente para o que se denomina fetichismo tecnológico, onde a complexidade das relações sociais subjacentes à sua criação e operação é sistematicamente obscurecida, e a tecnologia adquire aura enganosa de objetividade e neutralidade que nunca poderá possuir (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024). Este fetichismo atinge seu paroxismo quando sistemas educativos baseados em IA são implementados em redes públicas de ensino como ferramentas de inclusão, enquanto simultaneamente convertem a experiência educacional em commodity e a subjetividade discente em produto de dados.

Sob a ótica marxista consequente, a IA pode ser analisada como forma avançada de capital fixo que, ao invés de libertar o trabalho humano, intensifica brutalmente a subsunção do trabalho ao capital e aprofunda estruturalmente a alienação (MARX, 2013; HEALY, 2020). As máquinas digitais, incluindo os sistemas de IA, são incorporadas ao processo produtivo educacional para aumentar o controle sobre o trabalho docente e discente, transformando professores em apêndices de plataformas e estudantes em fontes de extração de dados. A promessa ideológica de que a tecnologia resolverá problemas sociais de forma inerente constitui ilusão perigosa que desvia a atenção crítica das contradições e desigualdades estruturais do capitalismo, para as quais a tecnologia, por si só, nunca oferecerá solução genuína (HEALY, 2020). Quando sistemas de ensino adaptativo prometem personalização educacional, ocultam o fato fundamental de que esta suposta personalização ocorre dentro de parâmetros rigorosamente pré-estabelecidos por interesses corporativos e lógicas mercantis.

Além disso, a IA em sua operacionalização através de algoritmos complexos exerce poder sutil que remete diretamente às análises de Michel Foucault sobre o poder disciplinar e o biopoder (FOUCAULT, 1999). Os algoritmos, deliberadamente opacos e inescrutáveis, atuam como mecanismos sofisticados de vigilância, normalização e controle, moldando comportamentos e subjetividades de forma cada vez mais

penetrante e eficaz. A capacidade da IA de coletar e processar vastas quantidades de dados permite a criação de perfis detalhados e a aplicação de lógicas classificatórias que frequentemente reforçam preconceitos e desigualdades existentes, em vez de mitigá-los substantivamente. O controle exercido por esses sistemas digitais torna-se ainda mais insidioso por ser percebido como objetivo e imparcial, ocultando assim as decisões humanas politicamente orientadas e os vieses sociais estruturalmente embutidos em seu design e funcionamento cotidiano (HEALY, 2020). A crítica consequente a esse discurso tecnicista é, portanto, essencial para desmistificar radicalmente a IA e reposicioná-la em seu devido lugar histórico: ferramenta social contraditória, cujos impactos reais são determinados fundamentalmente pelas relações de poder assimétricas e pelos propósitos políticos explícitos para os quais é utilizada.

A IA como instrumento técnico e sistema de signos revela sua dupla face sob o capitalismo contemporâneo. Ao invés de ser concebida criticamente como cérebro pensante autônomo, a Inteligência Artificial deve ser compreendida, sob rigorosa ótica vigotskiana, como instrumento técnico potencial e, contraditoriamente, como sistema de signos que medeia a atividade humana de formas qualitativamente novas (VYGOTSKY, 1978, 1991). Vigotski distinguiu precisamente entre instrumentos e signos, ambos mediadores essenciais da relação do homem com o mundo. Os instrumentos orientam-se externamente, visando a transformação da natureza, enquanto os signos orientam-se internamente, visando a transformação do próprio sujeito (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991). A IA, em suas diversas manifestações concretas, atua como instrumento ao automatizar tarefas, processar informações e auxiliar na tomada de decisões, expandindo assim capacidades humanas de intervenção no ambiente. Contudo, seu potencial político vai muito além, pois ela também pode funcionar paradoxalmente como sistema de signos, organizando e reestruturando o pensamento e a comunicação humana.

Todavia, a articulação crítica da IA com a teoria de Vigotski exige análise implacável das condições sociais reais em que essa tecnologia é desenvolvida e utilizada cotidianamente. Sob a lógica capitalista hegemônica, a IA, como instrumento e signo, reforça concretamente a exclusão e a alienação, em vez de promover o desenvolvimento pleno da subjetividade autônoma. A mercantilização da informação e dos serviços mediados por IA, por exemplo, cria novas barreiras materiais de acesso e aprofunda dramaticamente as desigualdades sociais históricas, transformando a tecnologia em mais um fator decisivo de estratificação social (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024). A aparente neutralidade da IA, constantemente promovida pelo discurso tecnicista dominante, mascara cinicamente os interesses econômicos particulares e as relações de poder desiguais que moldam intencionalmente seu design e suas aplicações concretas, perpetuando assim a alienação do trabalho humano e a reificação das relações sociais (HEALY, 2020).

Para que a IA possa atuar minimamente como mediadora positiva no desenvolvimento humano, é crucial historicamente que seu uso seja orientado por princípios pedagógicos e éticos radicalmente alternativos que priorizem explicitamente a formação da subjetividade crítica e a promoção substantiva da inclusão social. Isso implica necessariamente em reconhecer que a IA não constitui substituto para a interação humana autêntica, mas simples ferramenta que, quando utilizada de forma consciente e crítica, pode potencializar capacidades individuais e coletivas. A questão central política, portanto, não reside na tecnologia em si mesma, mas fundamentalmente



em como ela é integrada às práticas sociais e educativas concretas, e decisivamente a quem serve historicamente. A perspectiva histórico-cultural nos convoca urgentemente a questionar as finalidades últimas da IA e a buscar formas concretas de utilizá-la para a construção de sociedade verdadeiramente justa e equitativa, onde a tecnologia seja meio consciente para a emancipação humana universal, e nunca fim em si mesma alienante (ALMEIDA; MARTINS, 2024).

A IA COMO INSTRUMENTO E SIGNO

A Inteligência Artificial, quando submetida à rigorosa lente vigotskiana, revela-se como duplo mediador histórico: instrumento técnico orientado para a transformação externa e sistema de signos voltado para a reestruturação interna do psiquismo. Vigotski (1978, 1991) estabeleceu distinção fundamental entre instrumentos e signos, ambos mediadores essenciais da relação dialética do homem com o mundo. Os instrumentos são orientados externamente, visando a transformação da natureza, enquanto os signos são orientados internamente, visando a transformação do próprio sujeito. Esta categorização permite desvelar a natureza contraditória da IA contemporânea: enquanto instrumento, ela expande capacidades humanas de intervenção no ambiente através da automação de tarefas e processamento de informações; como sistema de signos, ela reorganiza e reestrutura o pensamento e a comunicação humana de formas qualitativamente novas e potencialmente alienantes.

Sob a lógica capitalista hegemônica, porém, esta dupla mediação converte-se em mecanismo de aprofundamento da alienação. A mercantilização da informação e dos serviços mediados por IA cria novas barreiras materiais de acesso e aprofunda dramaticamente as desigualdades sociais históricas, transformando a tecnologia em fator decisivo de estratificação social (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024). A aparente neutralidade da IA, constantemente promovida pelo discurso tecnicista dominante, mascara cinicamente os interesses econômicos particulares e as relações de poder desiguais que moldam intencionalmente seu design e suas aplicações concretas, perpetuando assim a alienação do trabalho humano e a reificação das relações sociais (HEALY, 2020). Quando sistemas de tradução automática supostamente neutros priorizam línguas hegemônicas em detrimento de línguas minoritárias, ou quando algoritmos de reconhecimento facial falham sistematicamente com fenótipos não ocidentais, testemunhamos a materialização concreta desta violência epistêmica.

A mediação semiótica operada pela IA apresenta caráter profundamente distinto da mediação humana tradicional. Enquanto a linguagem humana desenvolve-se a partir das interações sociais concretas e carrega em si a historicidade das relações dialógicas, a linguagem algorítmica deriva de bancos de dados estatísticos que refletem e reproduzem visões de mundo dominantes. A internalização desta mediação tecnológica distorcida produz o que poderíamos denominar alienação semiótica: o sujeito apropria-se de signos que não emergem de suas relações sociais autênticas, mas de sistemas técnicos opacos que lhe são fundamentalmente alheios. Para Vigotski, a internalização das relações sociais é a base para a constituição da subjetividade individual (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991). Quando este processo é mediado por algoritmos, a subjetividade que se constitui tende à padronização, à perda da singularidade e à internalização de padrões pré-estabelecidos de pensamento.

O exemplo dos sistemas de educação adaptativa ilustra tragicamente esta dupla alienação. Como instrumentos, estes sistemas prometem expandir capacidades

cognitivas através do fornecimento de conteúdos personalizados; como signos, however, eles reorganizam o próprio processo de aprendizagem substituindo a relação dialógica professor-aluno por interações padronizadas com interfaces algorítmicas. O resultado não é a potencialização do desenvolvimento, mas sua submissão à lógica da eficiência técnica e do controle comportamental. A Zona de Desenvolvimento Proximal, concebida por Vigotski (1978) como espaço de colaboração e negociação dialógica, transforma-se em zona de monitoramento e ajuste algorítmico onde o desenvolvimento é reduzido a métricas quantificáveis.

Para que a IA possa atuar como mediadora positiva no desenvolvimento humano, é crucial que seu uso seja orientado por princípios pedagógicos e éticos radicalmente alternativos que priorizem explicitamente a formação da subjetividade crítica e a promoção substantiva da inclusão social (ALMEIDA; MARTINS, 2024). Isso implica necessariamente em reconhecer que a IA não constitui substituto para a interação humana autêntica, mas simples ferramenta que, quando utilizada de forma consciente e crítica, pode potencializar capacidades individuais e coletivas. A perspectiva histórico-cultural convoca-nos a questionar as finalidades últimas da IA e a buscar formas concretas de utilizá-la para a construção de sociedade verdadeiramente justa e equitativa, onde a tecnologia seja meio consciente para a emancipação humana universal, e nunca fim em si mesma alienante. A questão decisiva permanece: pode um instrumento concebido para a padronização transformar-se em ferramenta de libertação? A resposta exige mais que ajustes técnicos; exige transformação radical das relações sociais que sustentam seu desenvolvimento.

POR UM ENQUADRAMENTO PEDAGÓGICO HISTÓRICO-CULTURAL DA IA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski oferece enquadramento teórico radical para desmontar a retórica salvacionista em torno da IA na educação inclusiva. Vigotski (1997) argumenta que a deficiência não deve ser vista como déficit intransponível, mas como condição que, ao impor obstáculos aos caminhos usuais de desenvolvimento, estimula a criação de caminhos indiretos e compensação social. Estes caminhos indiretos representam formas alternativas e criativas de desenvolvimento que surgem da necessidade de superar limitações impostas pela deficiência, reorganizando o sistema funcional psicológico do indivíduo (ABREU; PEDERIVA, 2021). Porém, quando estes caminhos são pré-determinados por algoritmos de IA, a compensação social transforma-se em ajustamento técnico, e a reorganização do desenvolvimento converte-se em padronização de trajetórias.

A tecnologia assistiva mediada por IA atua como instrumento cultural fundamental para mediação e compensação social, mas sob condições históricas concretas que determinam seu caráter emancipatório ou alienante. Ela não apenas auxilia na superação de barreiras físicas ou cognitivas, mas, ao fazê-lo, permite que a pessoa com deficiência acesse bens culturais, participe de interações sociais e, consequentemente, desenvolva suas funções psicológicas superiores. A deficiência, portanto, não anula o desenvolvimento humano, mas o coloca em posição diferenciada, que exige recursos mediacionais distintos para acessar a cultura e a sociabilidade (ABREU; PEDERIVA, 2021). Contudo, é crucial compreender que a compensação não é mera substituição de função perdida, mas reestruturação complexa do desenvolvimento. A TA mediada por IA, ao oferecer novas possibilidades de interação e aprendizagem, pode impulsionar esta reorganização, permitindo que o indivíduo

construa novas habilidades e se aproprie do conhecimento de maneiras adaptadas às suas necessidades específicas. O foco não está na correção do defeito, mas na potencialização das capacidades existentes e na criação de condições para desenvolvimento pleno e inclusivo (ABREU; PEDERIVA, 2021; ALMEIDA; MARTINS, 2024).

A implementação destas tecnologias na educação inclusiva exige, porém, superação da ingenuidade pedagógica que atribui à IA capacidade redentora. Quando sistemas de ensino adaptativo prometem personalização educacional para estudantes com deficiência, ocultam o fato fundamental de que esta personalização ocorre dentro de limites rigidamente estabelecidos por interesses corporativos e lógicas mercantis. A mediação algorítmica, longe de promover autonomia, frequentemente produz novas formas de dependência tecnológica. O conceito vigotskiano de compensação social é assim esvaziado de seu potencial transformador, reduzido a mera adaptação individual às condições tecnologicamente determinadas.

A Zona de Desenvolvimento Proximal mediada por IA apresenta contradições insuperáveis sob a lógica capitalista. Enquanto Vigotski (1978) a concebeu como espaço de colaboração humana autêntica, sua implementação algorítmica transforma-a em mecanismo de controle e normalização. Sistemas que prometem avaliar o desenvolvimento potencial através de algoritmos cometem duplo equívoco: primeiro, ao presumir que processos qualitativos do desenvolvimento humano podem ser quantificados; segundo, ao ignorar que a ZDP constitui relação dialética imprevisível, não conjunto de métricas predefinidas. A mediação humana, com sua capacidade de resposta sensível às nuances do desenvolvimento, é substituída por ajustes automáticos baseados em padrões estatísticos.

A fundamentação em pedagogia crítica nos moldes de Paulo Freire mostra-se essencial para desvelar estas contradições. Freire (1987) defende que educação deve ser ato de libertação, onde os sujeitos se tornam conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. Neste sentido, a IA na educação inclusiva não pode ser meramente ferramenta de transmissão de conteúdo ou controle comportamental, mas recurso que capacite os alunos a se apropriarem do conhecimento de forma crítica, a desenvolverem sua autonomia e a participarem ativamente da construção social. A tecnologia, portanto, deve ser desmistificada e utilizada como instrumento para problematização da realidade, para diálogo autêntico e construção coletiva do saber, evitando que se torne mais um elemento de dominação ou reprodução de desigualdades (MOTA; COSENTINO FILHO, 2024).

A integração da IA na ZDP, sob perspectiva histórico-cultural e crítica, visa não apenas facilitar aprendizagem, mas promover formação de subjetividades autônomas, capazes de intervir e transformar seu próprio desenvolvimento e o mundo ao seu redor. Porém, esta integração exige reconhecimento prévio de que nenhum algoritmo pode substituir a relação pedagógica autêntica, mediada por professor consciente de seu papel político. A verdadeira inclusão através da tecnologia só ocorrerá quando rompermos com a lógica instrumental que reduz a educação à eficiência técnica e resgatarmos seu carácter essencialmente humano e dialógico.

A IA COMO MEDIADORA NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

No âmbito da educação inclusiva, a pretensão de situar a Inteligência Artificial como mediadora na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski revela contradições fundamentais que merecem análise implacável. A ZDP, concebida como espaço entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho e o que pode realizar com auxílio de mediador mais experiente (VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY, 1991), representa terreno de conflito quando sua mediação é delegada a sistemas algorítmicos. A IA não deve ser vista como substituto do professor ou da interação humana, porém sua implementação concreta sob a lógica capitalista converte-a precisamente em instrumento de substituição e precarização do trabalho educativo. Quando sistemas adaptativos prometem oferecer suportes individualizados como tutoriais adaptativos e feedback imediato, ocultam o processo real de transformação da relação pedagógica em transação técnica controlada por corporações tecnológicas.

A mediação na ZDP exige reciprocidade dialógica e responsividade ética que os algoritmos são estruturalmente incapazes de proporcionar. Vigotski (1978) enfatizou o caráter dinâmico e imprevisível desta zona, onde o desenvolvimento emerge de interações carregadas de intencionalidade humana e reconhecimento mútuo. Sistemas de IA que adaptam níveis de dificuldade ou fornecem diferentes formas de representação de conteúdo operam através de lógica oposta: baseiam-se em padrões estatísticos e modelos pré-definidos que necessariamente reduzem a complexidade do desenvolvimento humano a variáveis quantificáveis. Esta mediação tecnológica, longe de qualificar e ampliar as possibilidades de mediação, empobrece radicalmente o processo de ensino-aprendizagem ao substituir o conflito cognitivo genuíno por ajustes comportamentais superficiais.

A atuação da IA na ZDP apresenta paradoxo insuperável: enquanto promove suposta personalização do ensino, produz homogeneização das trajetórias de desenvolvimento. O conceito vigotskiano de mediação na ZDP pressupõe capacidade do mediador humano de perceber nuances, contradições e potencialidades que escapam a qualquer sistema de mensuração. Quando professores são transformados em meros operadores de plataformas de IA, perdem a autonomia para exercer esta mediação qualificada que exige escuta sensível e resposta criativa às necessidades educacionais singulares. A mediação algorítmica na ZDP converte-se assim em mecanismo de controle que define antecipadamente os limites do desenvolvimento possível, negando a imprevisibilidade essencial do processo de humanização.

É fundamental que este enquadramento pedagógico da IA seja guiado por pedagogia crítica nos moldes propostos por Paulo Freire. Freire (1987) defende que educação deve ser ato de libertação, onde os sujeitos se tornam conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. Porém, a mediação algorítmica na ZDP tende a produzir efeito diametralmente oposto: ao invés de conscientização, gera adaptação; ao invés de autonomia, produz dependência tecnológica. A IA na educação inclusiva não pode ser meramente ferramenta de transmissão de conteúdo ou controle comportamental, mas recurso que capacite os alunos a se apropriarem do conhecimento de forma crítica. Contudo, esta apropriação crítica exige transparência sobre o funcionamento dos sistemas tecnológicos, condição impossível de ser atendida quando corporações mantêm segredo comercial sobre seus algoritmos.

A integração da IA na ZDP sob perspectiva histórico-cultural e crítica visa não apenas facilitar aprendizagem, mas promover formação de subjetividades autônomas.

Porém, esta integração só se efetiva plenamente quando articulada a prática pedagógica consciente, intencional e reflexiva, onde o professor mantém papel insubstituível de mediador principal (ALMEIDA; MARTINS, 2024). A tecnologia deve ser desmistificada e utilizada como instrumento para problematização da realidade, para diálogo autêntico e construção coletiva do saber, evitando que se torne mais um elemento de dominação. O desafio político fundamental consiste em impedir que a Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço por excelência do desenvolvimento humano imprevisível e criativo, seja transformada em zona de desenvolvimento controlado e predeterminado por interesses alheios aos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho não oferece consolações fáceis nem soluções técnicas para os dilemas éticos e políticos colocados pela Inteligência Artificial no campo da educação inclusiva. Pelo contrário, ela aprofunda e radicaliza a percepção de que a mediação tecnológica contemporânea representa um campo de batalha decisivo para o futuro da formação humana. A perspectiva histórico-cultural, longe de fornecer receitas de utilização pedagógica da IA, revela-se como instrumento de desmontagem implacável do discurso tecnoutópico que ameaça converter a educação em mais um espaço de acumulação algorítmica. O diálogo tensionado entre Marx e Vigotski permitiu desvelar a contradição fundamental que percorre todo o debate sobre tecnologias assistivas: como reconciliar ferramentas concebidas para a padronização e o controle com processos educativos que demandam singularidade e autonomia?

A investigação dos fundamentos marxistas demonstrou que a IA não é simplesmente mais uma ferramenta tecnológica, mas a materialização mais avançada da subsunção real do trabalho educativo à lógica do capital. Quando plataformas adaptativas se apresentam como soluções para a inclusão, operam na verdade como mecanismos sofisticados de extração de dados e normalização de condutas. A promessa de personalização do ensino revela-se então como farsa pedagógica: o que se personaliza não são trajetórias de desenvolvimento, mas sim estratégias de ajustamento comportamental aos imperativos dos sistemas técnicos. O fetichismo tecnológico atinge aqui seu estágio mais perigoso, pois converte a mediação humana, essência do processo educativo, em obstáculo à eficiência sistêmica.

A teoria histórico-cultural de Vigotski, por sua vez, forneceu os elementos para compreender os riscos existenciais desta transformação. Quando a mediação semiótica é progressivamente delegada a sistemas algorítmicos, não assistimos à ampliação das capacidades humanas, mas à sua gradual atrofia em nome da eficiência técnica. A Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço dialógico por excelência, converte-se em zona de monitoramento e controle quando mediada por algoritmos que não podem engajar-se em relações autenticamente humanas. A linguagem, principal instrumento de constituição da consciência, vê-se assim esvaziada de sua historicidade e reduzida a padrões estatísticos. O resultado não é o desenvolvimento ampliado das funções psicológicas superiores, mas a produção de subjetividades adaptadas aos requisitos dos sistemas técnicos.

A crítica ao discurso tecnicista revelou ainda mais profundamente esta contradição: a mesma arquitetura tecnológica que se apresenta como solução para problemas educacionais históricos funciona estruturalmente como mecanismo de reprodução das desigualdades. Os algoritmos que prometem inclusão são os mesmos

que naturalizam exclusões ao operarem com parâmetros estreitos de normalidade. A compensação social, conceito fundamental na abordagem vigotskiana da deficiência, vê-se assim esvaziada de sentido quando convertida em ajustamento técnico a sistemas fechados. A inclusão genuína exige transformação das relações sociais, não adaptação individual às imposições tecnológicas.

A proposta de um enquadramento pedagógico histórico-cultural para a IA na educação inclusiva mostrou-se, portanto, não como caminho de reconciliação, mas como arena de conflito político irreconciliável. Não há como domesticar pedagogicamente ferramentas concebidas para outros fins sem questionar radicalmente os fundamentos que as sustentam. A mediação tecnológica só poderá servir ao desenvolvimento humano quando romper com a lógica da acumulação que a gerou. Isto exige muito mais que ajustes éticos ou pedagógicos: exige a construção de alternativas tecnológicas radicalmente diferentes, baseadas na transparência, no controle coletivo e na adequação aos contextos locais.

Conclui-se que o desafio fundamental não reside em aprender a usar melhor as tecnologias existentes, mas em imaginar e construir tecnologias radicalmente outras. Tecnologias que não convertam a diferença humana em problema algorítmico, que não transformem a educação em commodity, que não reduzam o desenvolvimento a métricas. A perspectiva histórico-cultural, em sua versão mais radical, convoca-nos a este exercício de imaginação política: como seriam tecnologias educativas verdadeiramente humanizadoras? Como desenhar ferramentas que ampliem em vez de restrinjam a Zona de Desenvolvimento Proximal? Como garantir que a mediação tecnológica sirva à autonomia e não à dependência?

Estas perguntas não encontram respostas consoladoras no horizonte atual. Elas apontam para a necessidade de uma virada epistemológica e política que subordine o desenvolvimento tecnológico aos imperativos do desenvolvimento humano. Enquanto a IA permanecer prisioneira da lógica do capital, sua contribuição para a educação inclusiva será sempre ambígua, quando não francamente reacionária. A tarefa que se coloca para educadores, pesquisadores e movimentos sociais não é a de humanizar a IA, mas a de humanizar a tecnologia, resgatando seu caráter coletivo e comunitário. Só assim a mediação tecnológica poderá converter-se em efetivo instrumento de libertação, e não em mais uma face da dominação capitalista. O potencial transformador da tecnologia só se realizará quando estiver subordinado a um projeto pedagógico e político explicitamente comprometido com a humanização integral e a superação de todas as formas de alienação, exploração e exclusão.

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: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41900>. Acesso em: 14 set. 2025.

ALMEIDA, V. S.; MARTINS, I. C. A subjetividade e sua relação com a educação especial. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 6, n. 3, p. 01-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/caedu.v6i3.6092>. Acesso em: 14 set. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

HEALY, M. **Marx and Digital Machines: Alienation, Technology, Capitalism**. London: University of Westminster Press, 2020. E-book. Disponível em: <https://www.uwestminsterpress.co.uk/site/books/10.16997/book47/>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 82-109, maio-ago. 2024. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epic/article/view/19077/15263>. Acesso em: 14 set. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

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

Joyce Alves da Silva¹, Eliezer Gonçalves Cordeiro², Leandro Rodrigues Nascimento da Silva³, Jairo Carioca de Oliveira⁴

Resumo: Este estudo tem como objetivo ampliar o conceito de “bidocência” na Educação Especial e Inclusiva, compreendendo-a para além da relação entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa busca problematizar também as situações em que o trabalho pedagógico envolve a alternância entre diferentes professores do AEE que compartilham a responsabilidade pelo mesmo estudante em dias distintos, exigindo práticas colaborativas e integradas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com análise bibliográfica e documental, complementada por notas de campo oriundas da observação de contextos escolares inclusivos. Pretende-se evidenciar que a bidocência não se limita à presença simultânea de dois docentes em sala de aula, mas se amplia como um arranjo pedagógico que demanda diálogo, planejamento conjunto e corresponsabilidade, favorecendo a inclusão escolar e a efetivação do direito à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Bidocência. Ensino Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil é orientada por um conjunto de legislações que afirmam o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e participação na escola comum. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), consolidam princípios de equidade e apontam para a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, ganha centralidade o conceito de bidocência, compreendido como a atuação colaborativa entre o professor regente da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao estudante público-alvo da Educação Especial. A bidocência (Braun; Marin, 2016), nesse sentido, apresenta-se como estratégia que tensiona a lógica da docência individualizada, deslocando o foco para uma ação compartilhada e corresponsável, essencial à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Todavia, ao mesmo tempo em que a legislação assegura a presença do AEE e fortalece a necessidade da articulação entre profissionais, a realidade escolar tem revelado configurações mais complexas do que a noção tradicional de bidocência costuma contemplar. Em muitos contextos, não apenas o professor regente e o professor do AEE atuam em conjunto, mas também diferentes professores do AEE dividem a

¹ Joyce Alves da Silva. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, Brasil.

² Eliezer Gonçalves Cordeiro. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, Brasil.

³ Leandro Rodrigues Nascimento da Silva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maracanã, RJ, Brasil.

⁴ Jairo Carioca de Oliveira. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, Brasil.

responsabilidade sobre o mesmo estudante em dias alternados, cada qual trazendo sua leitura, seus encaminhamentos e suas estratégias. O professor do AEE é aquele que auxilia na adaptação de materiais com fins didático-pedagógicos e acompanha o aluno com deficiência nas aulas; já o professor do ensino comum, ou regente, é o responsável por ministrar o conteúdo das aulas para todos os alunos, com ou sem deficiência. Esse arranjo amplia a dimensão da bidocência para uma dinâmica de “pluridocência”, em que o planejamento coletivo e o diálogo permanente tornam-se indispensáveis. A ausência dessa integração pode gerar descontinuidade nas práticas pedagógicas e fragmentação no acompanhamento do aluno, enquanto sua efetivação potencializa processos de inclusão mais consistentes. Assim, compreender a bidocência em sua forma ampliada significa reconhecer as múltiplas mediações docentes que atravessam a escolarização de sujeitos público-alvo da Educação Especial e buscar formas de garantir unidade pedagógica em meio à diversidade de intervenções.

A análise dessa dinâmica evidencia que a bidocência, quando ampliada, não se restringe a uma estratégia metodológica, mas se constitui como um princípio organizador da prática inclusiva. Ela implica compromisso ético e político dos profissionais em assumir conjuntamente a responsabilidade pelo processo educativo, superando a fragmentação das ações e buscando coerência entre planejamento, acompanhamento e avaliação. Nesse cenário, a corresponsabilidade se consolida como fundamento para a construção de percursos escolares mais significativos, respeitando singularidades sem perder de vista a integração ao coletivo da turma. Além disso, a bidocência ampliada convoca a escola a repensar seus tempos e espaços de formação, criando condições reais para a interlocução entre docentes. A ausência de momentos institucionais destinados ao planejamento conjunto limita o potencial inclusivo da prática, enquanto sua efetivação possibilita a circulação de saberes, a complementação de competências e o fortalecimento da rede pedagógica em torno do estudante. Desse modo, discutir a bidocência sob uma perspectiva ampliada é também discutir a própria qualidade da inclusão escolar, uma vez que a articulação entre diferentes professores se torna central para a garantia do direito à educação.

AMPLIANDO O CONCEITO DE BIDOCÊNCIA

A ampliação do conceito de bidocência parte da constatação de que a realidade escolar brasileira apresenta arranjos pedagógicos mais complexos do que aqueles inicialmente previstos nas normativas e nas formulações teóricas sobre educação inclusiva. Tradicionalmente, compreende-se a bidocência como a atuação conjunta do professor regente da sala comum e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja por meio do planejamento compartilhado, seja pela execução direta das práticas em sala. No entanto, essa concepção, embora importante, não contempla a diversidade de situações que se configuram no cotidiano escolar, especialmente quando diferentes professores do AEE dividem a responsabilidade pelo mesmo estudante em turnos ou dias alternados, instaurando novas formas de colaboração. É nesse ponto que se coloca a necessidade de pensar a bidocência em termos ampliados, como prática que ultrapassa o simples binômio regente–AEE, abarcando múltiplos docentes e exigindo maior articulação institucional.

Essa ampliação responde a um desafio prático recorrente nas escolas: a fragmentação do trabalho pedagógico. Quando não há diálogo sistemático entre os diferentes profissionais que acompanham o estudante, os objetivos de aprendizagem podem se dispersar, resultando em descontinuidade e até em contradições nas

intervenções pedagógicas. A bidocência ampliada (Braun; Marin, 2016) portanto, é entendida como um esforço de integração, no qual todos os professores envolvidos compartilham não apenas informações pontuais sobre o aluno, mas também elaboram, em conjunto, estratégias pedagógicas coerentes. Nesse sentido, a função de cada docente deixa de ser isolada e passa a se constituir em uma rede de corresponsabilidade, favorecendo a construção de um percurso escolar mais estável e consistente. Outro aspecto fundamental é que a bidocência ampliada não se limita ao âmbito técnico do planejamento didático, mas envolve dimensões políticas e éticas do trabalho docente. A corresponsabilidade entre profissionais exige abertura ao diálogo, disposição para a escuta das diferentes interpretações sobre o processo de aprendizagem e compromisso coletivo com a inclusão. Ao reconhecer que a escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial não depende exclusivamente da atuação individual de um professor, mas de um arranjo colaborativo mais amplo, amplia-se também a compreensão sobre o papel social da escola. A prática inclusiva passa a ser construída a partir da convergência de olhares, saberes e experiências, fortalecendo a noção de educação como um direito que demanda engajamento coletivo.

Essa concepção ampliada da bidocência também coloca em evidência a importância de repensar a organização institucional das escolas. Muitas vezes, os professores do AEE atendem grande número de estudantes, em horários fragmentados e em diferentes unidades, o que dificulta a construção de vínculos pedagógicos consistentes. A bidocência ampliada, nesse contexto, aponta para a necessidade de estruturar momentos de formação, planejamento e acompanhamento que permitam a efetiva interlocução entre docentes, assegurando continuidade e coerência no atendimento. Mais do que uma solução operacional, trata-se de uma postura que exige compromisso político das redes de ensino com a inclusão, garantindo condições reais para que a prática colaborativa se efetive no cotidiano escolar.

A noção de bidocência, em seus contornos iniciais, foi elaborada a partir do fortalecimento das políticas inclusivas no Brasil, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nela, afirma-se a necessidade de articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE, destacando que este último deve complementar e suplementar a formação do estudante público-alvo da Educação Especial, em diálogo permanente com o currículo escolar. Autores como Mantoan (2003) e Rodrigues (2006) já enfatizavam que a inclusão não se reduz a um atendimento paralelo, mas supõe um trabalho pedagógico integrado, em que o planejamento seja compartilhado e voltado para a participação efetiva do estudante no cotidiano da escola. Contudo, a realidade das escolas brasileiras evidencia uma complexidade que vai além da configuração inicial dessa bidocência. Em muitas instituições, o trabalho do AEE é realizado por diferentes professores que compartilham o acompanhamento do mesmo aluno em dias ou turnos alternados, o que demanda um arranjo pedagógico mais amplo e dinâmico. Como apontam Pletsch (2010) e Glat e Pletsch (2011), a inclusão escolar se efetiva em meio a tensões estruturais, que envolvem a rotatividade de docentes, a escassez de recursos humanos e a necessidade de reorganização interna das escolas. Assim, quando um professor falta, quando um aluno não comparece ou quando há necessidade de remanejamento de profissionais para atender demandas emergenciais, a bidocência precisa ser pensada como um processo de continuidade, sustentado pela comunicação entre todos os envolvidos e não pela dependência exclusiva da presença simultânea de dois professores.

Essa perspectiva também dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito ao atendimento educacional em todos os níveis, e com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece a obrigatoriedade da oferta de serviços especializados. Ambas reforçam a corresponsabilidade institucional na efetivação da inclusão. Entretanto, como destaca Carvalho (2017), a mera previsão legal não assegura práticas consistentes se não houver reorganização da gestão escolar para viabilizar o trabalho colaborativo. Nesse sentido, a bidocência ampliada incorpora a ideia de flexibilidade e de continuidade pedagógica, considerando que os fluxos de presença e ausência de professores e estudantes são elementos estruturais do cotidiano escolar, e não exceções. A urgência em repensar a bidocência decorre, sobretudo, dos perfis dos alunos que hoje estão no cotidiano da escola inclusiva. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em nível 3, por exemplo, demandam constância de rotinas, clareza na organização de atividades e previsibilidade nos tempos de trabalho. Qualquer ruptura na sequência planejada — como a ausência de um professor que não dialoga com o colega do AEE — pode gerar crises de comportamento, desorganização emocional e perda de engajamento. De forma semelhante, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) necessitam de estratégias consistentes de manejo da atenção e do comportamento. A fragmentação do acompanhamento, quando não há integração entre os docentes, faz com que os combinados se percam, dificultando a construção de hábitos e rotinas de aprendizagem.

Um exemplo prático: quando há planejamento articulado entre regente e AEE, é possível antecipar ao aluno com TEA nível 3 que a atividade do dia envolverá leitura compartilhada e, em seguida, uma produção com apoio de imagens. O professor regente conduz a leitura, enquanto o professor do AEE prepara materiais visuais que facilitam a compreensão. No caso de ausência do professor de AEE, se houver comunicação prévia e registros consistentes, o professor regente pode adaptar o momento usando os materiais já organizados, mantendo a previsibilidade que o aluno necessita. Por outro lado, quando esse diálogo não existe, o professor regente pode improvisar atividades diferentes, rompendo a rotina e gerando instabilidade no estudante, que passa a apresentar resistência ou até comportamentos de autoagressão. Outro cenário: para alunos com deficiência intelectual, a bidocência ampliada permite que um professor do AEE, mesmo não estando presente fisicamente, deixe orientações sobre a simplificação de enunciados ou a adaptação de provas. Se esse fluxo de comunicação se mantém, a aprendizagem segue de forma mais coesa, mesmo diante da rotatividade de professores ou da ausência eventual de um estudante. Sem essa rede de cooperação, cada professor acaba criando estratégias isoladas, levando o aluno a vivenciar propostas desconectadas, que dificultam a generalização de aprendizagens.

É nesse ponto que a bidocência ampliada se mostra fundamental: ela garante continuidade pedagógica em meio às ausências e reorganizações inevitáveis da rotina escolar, transformando a colaboração docente em ferramenta de estabilidade e equidade para os estudantes que mais necessitam de constância e planejamento integrado. Propomos aqui um conceito de colaboração direcionada, que auxilia, sobretudo, o planejamento dos docentes do AEE. A ideia de colaboração direcionada encontra respaldo nas contribuições de Patrícia Braun sobre o ensino colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Braun e Marin (2016, p. 18) afirmam que “práticas pedagógicas de inclusão suscitam a organização de uma nova cultura escolar, o que

envolve mais do que a oferta de um ‘atendimento educacional especializado’”. Essa colocação reforça que a cooperação entre docentes deve transcender a mera presença compartilhada, exigindo intencionalidade, clareza de papéis e organização conjunta centrada no estudante. Em sua tese de doutorado, Braun (2012, p. 12) retoma esse ponto ao descrever a prática efetiva da intervenção colaborativa com professores de sala comum e de recursos, observando que, com a colaboração articulada, “essas professoras ampliaram a iniciativa na organização/adequação de atividades ... considerando a participação e forma pela qual o aluno poderia adquirir o conhecimento”. Tal exemplo evidencia que o planejamento colaborativo, deliberado e estruturado possibilita adaptações pedagógicas coesas, promovendo continuidade e coerência no processo de ensino.

Desse modo, a colaboração direcionada, fundamentada na produção da Braun, deve ser vista como uma prática docente que segue objetivos compartilhados, define ações específicas para cada profissional e ajusta-se à singularidade das necessidades dos estudantes. Em contextos de rotatividade — como ausência de docente ou alternância de professores do AEE — essa abordagem garante que os vínculos pedagógicos e os objetivos de aprendizagem sejam mantidos de forma articulada, mitigando eventuais rupturas no processo inclusivo. A contribuição de Vygotsky para o debate sobre a bidocência ampliada e a colaboração direcionada é fundamental porque sua teoria do desenvolvimento humano valoriza a interação social como motor da aprendizagem. Para Vygotsky (1998), o conhecimento não é resultado de um esforço individual isolado, mas se constrói nas relações entre sujeitos, por meio da mediação cultural e linguística. Esse princípio dialoga diretamente com a proposta da bidocência, pois evidencia que a presença de mais de um professor, quando articulada, amplia as possibilidades de mediação, oferecendo ao aluno múltiplas vias de acesso ao conhecimento.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central nesse debate. Vygotsky (1991) define a ZDP como a distância entre o que o estudante já consegue realizar de forma independente e aquilo que pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente. Quando pensamos em alunos com TEA nível 3, TDAH ou deficiência intelectual, a bidocência direcionada atua justamente nesse espaço, possibilitando que um docente crie a mediação principal da atividade enquanto outro oferece suportes adaptados, garantindo que o estudante avance além de suas conquistas imediatas. Além disso, a perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky rompe com a ideia de deficiência como incapacidade. Em suas palavras, “toda criança com deficiência, em certo sentido, é socialmente deficiente” (Vygotsky, 1997, p. 75), não por limitação biológica em si, mas pela forma como a sociedade organiza as condições de participação. Isso significa que a bidocência ampliada pode ser vista como estratégia social de superação de barreiras, criando ambientes de aprendizagem mais ricos e inclusivos.

A presença de dois docentes em sala não se limita à divisão de tarefas ou à gestão compartilhada do conteúdo. Trata-se de uma experiência de coformação, ou seja, se formar e formar juntos, na qual o diálogo entre diferentes perspectivas permite uma leitura mais rica e multifacetada dos comportamentos, das dificuldades e das potencialidades dos estudantes. Esse segundo olhar não é apenas complementar; ele é revelador. Muitas vezes, o que escapa à percepção de um professor é captado pelo outro, criando uma tessitura de sentidos que favorece intervenções mais precisas e sensíveis. Gostaríamos inclusive de destacar que no cotidiano escolar, a bidocência tem se revelado uma prática potente na construção de um olhar mais atento, sensível e plural sobre os alunos, especialmente

quando articulada ao trabalho com portfólios no Ensino Fundamental. Ao compartilhar o espaço pedagógico com outro docente, não apenas ampliamos as possibilidades de intervenção, mas também qualificamos o processo de observação, tornando-o menos fragmentado e mais dialógico. A bidocência permite que diferentes perspectivas se entrelacem, favorecendo uma leitura mais rica dos registros dos estudantes e das dinâmicas que atravessam a sala de aula.

O portfólio, enquanto instrumento de avaliação formativa, exige do professor uma escuta constante e uma postura investigativa. Ele não se limita à coleta de produções, mas envolve a curadoria de trajetórias, a análise de processos e a valorização das singularidades de cada aluno. Nesse sentido, a presença de dois docentes potencializa esse trabalho: enquanto um organiza os registros e acompanha os aspectos cognitivos, o outro pode se dedicar à escuta das narrativas dos alunos, às entrevistas individuais e à mediação das reflexões sobre o próprio percurso. Essa divisão não é estanque, mas fluida, permitindo que ambos os professores se formem mutuamente ao discutir critérios, rever práticas e construir sentidos compartilhados sobre o que se aprende e como se aprende. A literatura educacional tem apontado para a importância da bidocência como espaço de formação continuada entre pares. Em estudos como os de Oliveira e Duarte (2018), observa-se que a atuação conjunta favorece o desenvolvimento de uma linguagem pedagógica comum, além de ampliar a capacidade de análise sobre os processos de ensino e aprendizagem. No trabalho com portfólios, isso se traduz na construção de critérios mais consistentes, na identificação de avanços que poderiam passar despercebidos e na elaboração de intervenções mais contextualizadas.

Em uma experiência vivida com turmas de 5º ano, por exemplo, a bidocência permitiu que os portfólios fossem utilizados não apenas como instrumento de avaliação, mas como espaço de autoria dos alunos. Ao longo do trimestre, os estudantes registraram suas descobertas em Ciências e suas produções textuais em Língua Portuguesa, compondo um material que refletia não apenas o conteúdo aprendido, mas também suas inquietações, dúvidas e interesses. A presença de dois professores possibilitou rodas de conversa mais profundas, devolutivas mais individualizadas e uma escuta mais qualificada, que reconhecia os alunos em sua totalidade. Assim, a bidocência não é apenas uma estratégia organizacional, mas uma escolha ética e política que transforma o cotidiano escolar. Ao construir um segundo olhar sobre o aluno, ela amplia as possibilidades de reconhecimento, de escuta e de valorização dos processos de aprendizagem. E, no trabalho com portfólios, ela se revela como uma aliada fundamental na construção de uma escola que observa com mais cuidado, que registra com mais sentido e que educa com mais presença. No contexto da bidocência e da atuação colaborativa no Ensino Fundamental, a troca entre o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores regentes — como os de Língua Portuguesa e Ciências — revela-se não apenas necessária, mas profundamente enriquecedora para todos os envolvidos. Essa interação não se limita à adaptação de conteúdos ou à inclusão de alunos com deficiência; ela transforma a própria concepção de ensino, aprendizagem e avaliação.

O professor de AEE, por exemplo, ao acompanhar as práticas do docente de Língua Portuguesa, pode aprender estratégias de mediação textual que favorecem a construção de sentido por parte dos alunos com dificuldades de leitura e escrita. Em uma atividade de produção de texto, o professor regente pode propor o uso de mapas mentais

ou esquemas narrativos, e o docente de AEE, ao observar como os alunos se apropriam dessas ferramentas, pode incorporá-las em seu atendimento individualizado, adaptando-as conforme as necessidades específicas de cada estudante. Essa troca não é unilateral: o professor de Português, por sua vez, pode aprender com o AEE sobre como utilizar recursos visuais, pictogramas ou softwares de leitura ampliada para tornar os textos mais acessíveis. Na área de Ciências, o diálogo é igualmente fértil. Imagine uma aula sobre os estados físicos da matéria, em que o professor regente propõe um experimento com gelo e água. O docente de AEE pode contribuir sugerindo adaptações sensoriais — como o uso de materiais táteis ou a construção de maquetes — para que alunos com deficiência visual ou intelectual possam participar plenamente. Ao mesmo tempo, o professor de Ciências pode se beneficiar da abordagem mais concreta e experiencial que o professor do AEE costuma utilizar, tornando suas aulas mais inclusivas para todos os alunos, não apenas os que têm laudos ou diagnósticos.

Essa troca também se dá no campo da avaliação. O professor de AEE, ao acompanhar os critérios utilizados pelos docentes regentes na correção de portfólios ou provas, pode propor formas alternativas de registro, como vídeos, áudios ou desenhos, que respeitem as singularidades dos alunos. Por outro lado, os professores de sala regular, ao conhecerem os instrumentos de avaliação funcional utilizados pelo AEE, podem repensar suas práticas e incluir dimensões mais amplas do desenvolvimento — como autonomia, interação social e autorregulação. Há ainda um aprendizado importante no campo da escuta e da observação. O professor de AEE, por estar habituado a observar microgestos, padrões de comportamento e respostas não verbais, pode ajudar os docentes regentes a perceber sinais sutis de sobrecarga, ansiedade ou desmotivação nos alunos. Em contrapartida, os professores de Português e Ciências, por lidarem com grupos maiores e dinâmicas coletivas, podem oferecer ao AEE uma visão mais ampla do contexto social da turma, das relações entre pares e das demandas curriculares. A interação entre o professor do AEE e o regente da sala regular é essencial para que o aluno com deficiência se sinta parte integrante da comunidade escolar. Essa parceria não apenas favorece a inclusão, mas também promove uma formação docente contínua, pautada na troca, na escuta e na construção coletiva de saberes.

Em suma, quando há abertura para o diálogo e para o reconhecimento da expertise de cada profissional, todos aprendem. O professor de AEE amplia sua compreensão dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas em sala regular; os docentes de Português e Ciências enriquecem suas estratégias com abordagens mais acessíveis, sensíveis e personalizadas. E, sobretudo, os alunos — com ou sem deficiência — se beneficiam de uma escola mais humana, colaborativa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reafirmam a necessidade de repensar a bidocência no contexto da Educação Especial e Inclusiva, ampliando sua compreensão para além da presença simultânea do professor regente e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise desenvolvida demonstra que, diante da complexidade da rotina escolar — marcada por ausências de docentes, revezamento de professores do AEE e frequente variabilidade na presença dos alunos —, a colaboração docente deve ser intencional, planejada e direcionada, garantindo continuidade e

coerência pedagógica. O conceito de colaboração direcionada, fundamentado nas contribuições de Patrícia Braun (2016), mostra-se uma estratégia eficaz para alinhar objetivos, definir papéis claros e organizar práticas pedagógicas consistentes, atendendo às necessidades específicas de estudantes com TEA, TDAH, deficiência intelectual ou múltipla. Quando bem estruturada, essa prática potencializa a aprendizagem e favorece a inclusão efetiva, enquanto a ausência de planejamento conjunto compromete a estabilidade do processo educativo e a participação do aluno.

Além disso, a perspectiva de Vygotsky (1991) reforça que o aprendizado é mediado socialmente, evidenciando que a cooperação entre docentes não é apenas uma questão administrativa, mas uma mediação pedagógica essencial para ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes. A bidocência ampliada, articulada e direcionada representa, portanto, uma prática ética e política que valoriza a corresponsabilidade e transforma o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem inclusiva. Por fim, conclui-se que a efetividade da inclusão escolar depende não apenas da presença física do professor do AEE, mas da criação de arranjos colaborativos estruturados, que permitam que todos os docentes envolvidos compartilhem saberes, estratégias e objetivos, garantindo que a educação se configure como direito de todos e espaço de desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o trabalho colaborativo entre professores regentes e de recursos**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 195-213, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRAUN, Patrícia. **A atuação do professor de recursos e do professor regente na inclusão escolar: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_2707d8ae919c01dff4ce80d76be18175. Acesso em: 30 ago. 2025.

CARVALHO, Vânia. **Inclusão escolar e práticas colaborativas: desafios e possibilidades na Educação Especial**. Revista Educação Especial, São Paulo, v. 30, n. 56, p. 45-63, 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar:** políticas e práticas no cotidiano da escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 285-300, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 9. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, João; DUARTE, Maria Inês. **Bidocência e avaliação:** práticas integradas para melhorar o ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

RODRIGUES, José A. **Educação Especial:** caminhos para a inclusão. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da criança com deficiência.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

Jairo Carioca de Oliveira¹; Leandro Rodrigues Nascimento da Silva²; Joyce Alves da Silva³; Eliezer Gonçalves Cordeiro⁴

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação teórico-reflexiva sobre cinco conceitos fundamentais para a atuação qualificada do(a) professor(a) no Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino colaborativo, bidocência, intersetorialidade, acessibilização curricular e diferenciação de tarefas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com método exploratório e revisão bibliográfica, fundamentando-se em autores como Freire, Vygotsky, Mantoan, Mittler, entre outros, além da legislação vigente (LBI, BNCC, Política Nacional de Educação Especial). O estudo analisa como esses conceitos se articulam na prática pedagógica inclusiva, evidenciando sua interdependência e relevância para a construção de uma escola democrática e humanizadora. Cada conceito foi desenvolvido com densidade teórica e respaldo legal, demonstrando que sua aplicação não é opcional, mas uma exigência ética e normativa. A pesquisa conclui que a integração desses fundamentos constitui uma arquitetura pedagógica de equidade, na qual o(a) professor(a) do AEE atua como agente articulador de saberes, práticas e políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Sala de aula; Conceitos; Práticas.

INTRODUÇÃO:

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais nobres missões da educação contemporânea. A sala de aula da Educação Especial e Inclusiva não é apenas um espaço físico, mas um território de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade humana em suas múltiplas expressões — cognitivas, sensoriais, motoras, emocionais e sociais. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma ação estratégica e ética, voltada à garantia do direito à aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, em complementaridade ao ensino comum. O(a) professor(a) que atua no AEE precisa estar munido(a) de conhecimentos teóricos e práticos que sustentem uma atuação qualificada, crítica e colaborativa. Mais do que dominar técnicas, é necessário compreender os fundamentos que orientam a inclusão escolar como um processo coletivo, intersetorial e curricularmente acessível. A prática pedagógica inclusiva exige sensibilidade, flexibilidade e compromisso com a equidade, o que implica romper com modelos tradicionais de ensino e adotar abordagens que respeitem os diferentes modos de aprender.

Neste artigo, abordaremos cinco conceitos fundamentais que devem integrar o repertório profissional do(a) professor(a) do AEE: ensino colaborativo, bidocência,

¹ Doutorando em Educação (UFRRJ).

² Professor Assistente da UERJ.

³ Professora Adjunta da UFRRJ.

⁴ Mestrando em Educação (UFRRJ).

intersetorialidade, acessibilização curricular e diferenciação de tarefas. Esses conceitos não são apenas terminologias técnicas, mas expressam princípios que orientam a ação pedagógica inclusiva e transformadora. Ao compreendê-los e aplicá-los no cotidiano escolar, o(a) educador(a) contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos, participativos e significativos para todos os estudantes. O ensino colaborativo representa a construção conjunta de estratégias entre profissionais da educação, promovendo a corresponsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. A bidocência, por sua vez, propõe a presença simultânea de dois docentes — o da sala comum e o do AEE — atuando de forma integrada, o que favorece intervenções mais contextualizadas e eficazes. A intersectorialidade amplia o olhar da escola para além de seus muros, articulando ações com outras políticas públicas, como saúde e assistência social, para garantir o atendimento integral às necessidades dos estudantes. Já a acessibilização curricular refere-se à adaptação de conteúdos, métodos e recursos didáticos, assegurando que todos os alunos possam acessar e participar do currículo escolar de forma significativa. Por fim, a diferenciação de tarefas envolve a proposição de atividades diversificadas, ajustadas às potencialidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes, sem comprometer os objetivos educacionais previstos.

A compreensão e aplicação dos conceitos de ensino colaborativo, bidocência, intersectorialidade, acessibilização curricular e diferenciação de tarefas não são apenas recomendações pedagógicas — são exigências normativas que estruturam a política educacional inclusiva brasileira. Esses princípios estão inscritos em documentos oficiais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Portanto, não se trata de uma escolha metodológica isolada do educador, mas de um compromisso legal com a efetivação do direito à educação para todos. O ensino colaborativo, por exemplo, é respaldado pela lógica da corresponsabilidade entre os profissionais da escola, prevista nas diretrizes do AEE, que enfatizam o trabalho conjunto entre professores da sala comum e do atendimento especializado. A bidocência, embora ainda em processo de consolidação prática, é reconhecida como estratégia legítima para garantir intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas, especialmente em turmas com grande diversidade de perfis. A intersectorialidade, por sua vez, é um eixo estruturante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da própria LBI, que reconhecem a necessidade de articulação entre educação, saúde, assistência social e outras políticas públicas para assegurar o atendimento integral ao estudante. Dessa forma, o(a) professor(a) do AEE não atua apenas como agenciador(a) pedagógico(a), mas como agente de implementação de políticas públicas educacionais. O domínio desses conceitos, portanto, não é opcional — é condição para uma prática profissional ética, legalmente fundamentada e pedagogicamente eficaz. No desenvolvimento deste artigo, aprofundaremos cada um desses fundamentos, articulando teoria, legislação e práticas concretas que sustentam a atuação qualificada na educação especial e inclusiva.

AOS CONCEITOS E ÀS PRÁTICAS

A efetividade da Educação Especial na perspectiva inclusiva depende, em grande medida, da capacidade do(a) professor(a) de transformar conceitos em práticas vivas, contextualizadas e coerentes com os desafios do cotidiano escolar. A simples apropriação teórica, sem vivência concreta, corre o risco de se tornar estéril ou meramente normativa. Por isso, compreender o que é um conceito e o que é uma prática



— e como ambos se entrelaçam — é essencial para uma atuação pedagógica qualificada. Conceito, no campo educacional, pode ser entendido como uma construção intelectual que sintetiza uma ideia, um princípio ou uma categoria de pensamento que orienta a ação. Segundo Vygotsky (2001), o conceito não é apenas uma palavra ou definição, mas uma generalização consciente que se forma por meio da experiência e da mediação social. Ele representa uma estrutura cognitiva que permite ao sujeito interpretar, organizar e intervir na realidade. No contexto da educação inclusiva, conceitos como ensino colaborativo ou acessibilização curricular não são apenas termos técnicos, mas expressam visões de mundo, valores e compromissos éticos com a equidade. Já prática refere-se à ação concreta, situada e intencional que se realiza no cotidiano escolar. É o espaço onde os conceitos ganham corpo, são testados, ressignificados e adaptados às singularidades de cada contexto. Para Tardif (2002), as práticas docentes são construídas a partir de saberes diversos — experienciais, curriculares, profissionais — e estão profundamente marcadas pelas condições institucionais, pelas relações interpessoais e pelas exigências sociais. A prática não é apenas execução técnica, mas expressão de escolhas pedagógicas, de posicionamentos políticos e de interpretações sobre o papel da escola na sociedade.

Para Paulo Freire, a educação não pode ser reduzida a uma mera transmissão de conteúdos ou aplicação mecânica de métodos. Ela é, antes de tudo, um ato político, ético e estético, que exige do educador uma postura de escuta, diálogo e compromisso com a dignidade humana. Nesse sentido, conceitos e práticas estruturadas não são elementos neutros ou técnicos: são expressões de uma visão de mundo que pode tanto oprimir quanto libertar. Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa construção exige que o educador compreenda profundamente os conceitos que orientam sua ação — como inclusão, acessibilidade, colaboração — e os vivencie de forma crítica e situada. O conceito, para Freire, não é uma abstração distante da realidade, mas uma ferramenta de leitura do mundo. Quando internalizado com consciência, ele permite ao educador interpretar as condições concretas de seus alunos e agir sobre elas com intencionalidade transformadora. A prática, por sua vez, é o espaço onde o conceito se encarna, se tensiona e se ressignifica. Freire denomina essa articulação como práxis, ou seja, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 40). A práxis exige que o educador não apenas aplique técnicas, mas reflita sobre elas, questione seus efeitos e reoriente sua atuação com base em valores humanizadores. No contexto da educação inclusiva, isso significa que práticas como a bidocência ou a diferenciação de tarefas não devem ser executadas de forma burocrática, mas como expressões de um compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem.

A estruturação conceitual da prática pedagógica é, portanto, condição para que o ensino seja verdadeiramente humanizado. Quando o educador domina os fundamentos teóricos de sua ação, ele amplia sua capacidade de escuta, de adaptação e de diálogo com a diversidade presente na sala de aula. Como afirma Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro” (Freire, 1996, p. 35). Ou seja, o educador que investiga, que se apropria de conceitos e os transforma em prática, está mais apto a promover uma educação que reconhece o outro como sujeito de direitos, saberes e histórias. Nesse sentido, os conceitos estruturantes da educação especial e inclusiva — como ensino colaborativo, intersectorialidade e acessibilização curricular — não são apenas diretrizes técnicas, mas expressões de uma pedagogia humanizadora que reconhece a diversidade como potência. Ao vivenciar esses conceitos na prática, o(a) professor(a) do AEE não apenas

cumpra uma função institucional, mas realiza um ato de resistência e de afirmação da vida. Vamos aos conceitos...

ENSINO COLABORATIVO: FUNDAMENTO ÉTICO E METODOLÓGICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que se fundamenta na cooperação entre profissionais da educação, especialmente entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de promover práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Trata-se de uma estratégia que rompe com a lógica individualista e fragmentada do ensino tradicional, propondo uma atuação conjunta, dialógica e corresponsável, em que os saberes se entrelaçam para construir ambientes de aprendizagem mais equitativos e significativos. Segundo Villa e Thousand (1995), o ensino colaborativo envolve o planejamento, a implementação e a avaliação compartilhada de práticas pedagógicas, com base na troca contínua de experiências, reflexões e conhecimentos entre os educadores. Essa colaboração não se limita à divisão de tarefas, mas implica uma construção coletiva de sentidos, em que os profissionais reconhecem a diversidade como valor e não como obstáculo. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem é essencial para garantir que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso ao currículo comum, com os apoios e recursos necessários para sua plena participação.

No Brasil, o ensino colaborativo encontra respaldo na legislação educacional vigente. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a importância da articulação entre os professores da sala comum e os do AEE, enfatizando que “a atuação colaborativa entre esses profissionais é condição para a efetivação da inclusão escolar”. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça, em seu artigo 28, inciso XI, que o sistema educacional deve “adotar práticas pedagógicas inclusivas e assegurar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, em colaboração com os demais profissionais da educação” (Brasil, 2015). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da colaboração docente como estratégia para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Ao tratar da educação para todos, a BNCC afirma que “a inclusão escolar requer práticas pedagógicas colaborativas, que envolvam todos os profissionais da escola na construção de percursos formativos acessíveis e significativos” (Brasil, 2017, p. 13).

Do ponto de vista teórico, o ensino colaborativo se alinha à perspectiva sociocultural de aprendizagem, especialmente à abordagem de Vygotsky (2001), que enfatiza o papel da mediação social no desenvolvimento humano. A colaboração entre professores permite ampliar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, oferecendo múltiplos suportes e estratégias que favorecem a construção do conhecimento. Como destaca Vygotsky, “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando o indivíduo interage com pessoas em seu ambiente e com seus pares” (Vygotsky, 2001, p. 97). Na prática, o ensino colaborativo pode se manifestar de diversas formas: coensino, planejamento conjunto, observação mútua, análise colaborativa de casos, entre outras. O mais importante, porém, é que essa colaboração seja pautada pelo respeito mútuo, pela escuta ativa e pela valorização dos saberes de cada profissional. Como afirma Nóvoa (1992), “a profissionalidade docente constrói-se na relação com os outros, na partilha de experiências e na construção coletiva de saberes”.

BIDOCÊNCIA: COENSINO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E CORRESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

A bidocência, também conhecida como coensino, é uma prática pedagógica que envolve a atuação simultânea de dois professores em um mesmo espaço-tempo escolar, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais equitativa, contextualizada e inclusiva. No âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, essa estratégia tem se consolidado como uma alternativa potente para enfrentar os desafios da heterogeneidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata do atendimento ao público-alvo da educação especial. A bidocência não se limita à presença física de dois docentes em sala, mas implica uma profunda articulação entre saberes, funções e responsabilidades. Como afirmam Perrenoud e Thurler (2002), “trabalhar em equipe não é apenas dividir tarefas, mas construir coletivamente uma inteligência pedagógica que ultrapassa a soma das competências individuais” (p. 45). Nesse sentido, a bidocência exige planejamento conjunto, diálogo constante e avaliação compartilhada, configurando-se como uma prática colaborativa que valoriza a diversidade de olhares e experiências profissionais. Do ponto de vista legal, a bidocência encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reconhece a importância da atuação articulada entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Embora a legislação brasileira ainda não regule formalmente a bidocência como modelo obrigatório, ela é mencionada em documentos orientadores como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), que destacam a necessidade de “ações pedagógicas integradas entre os professores da educação comum e os do AEE, visando à construção de práticas inclusivas”.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça, em seu artigo 28, que o sistema educacional deve assegurar “a formação de professores para o atendimento educacional especializado, em colaboração com os demais profissionais da educação” (Brasil, 2015). Essa colaboração, quando efetivada por meio da bidocência, permite que o professor do AEE atue não apenas em espaços segregados, mas diretamente na sala de aula comum, promovendo intervenções pedagógicas contextualizadas e em tempo real. A bidocência também se alinha aos princípios da pedagogia histórico-crítica, ao reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é mediado por múltiplas dimensões — cognitivas, sociais, afetivas — e que a presença de dois educadores pode potencializar essa mediação. Como destaca (Saviani, 2008, p.63), “a educação é um ato intencional, sistemático e social, que visa à formação humana em sua totalidade”.

A bidocência, nesse contexto, amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo a construção de ambientes mais dialógicos, responsivos e inclusivos. Do ponto de vista prático, a bidocência pode assumir diferentes formatos: coensino paralelo, em que cada professor trabalha com um grupo de alunos; coensino complementar, em que um professor conduz a aula enquanto o outro oferece suporte individualizado; ou coensino integrado, em que ambos planejam e conduzem a aula conjuntamente. Independentemente do modelo adotado, o mais importante é que haja clareza de objetivos, respeito mútuo e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Como observa (Imbernón, 2011, p. 89), “a formação docente deve preparar o professor para trabalhar em equipe, compartilhar saberes e construir coletivamente soluções pedagógicas”. A bidocência, nesse sentido, não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma expressão concreta de uma escola que reconhece a complexidade do ato de educar e aposta na colaboração como caminho para a inclusão.

INTERSETORIALIDADE: ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A intersectorialidade é um princípio organizador das políticas públicas que propõe a articulação entre diferentes setores — como educação, saúde, assistência social, cultura e direitos humanos — para o enfrentamento de problemas complexos que não podem ser resolvidos de forma isolada. No campo da educação inclusiva, esse conceito assume centralidade, pois reconhece que o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial demanda ações integradas que ultrapassam os limites da escola e envolvem múltiplas dimensões da vida social. Segundo Campos (2000), a intersectorialidade “é uma estratégia de gestão que busca superar a fragmentação das ações públicas, promovendo a integração entre setores e a construção de respostas mais eficazes e contextualizadas às necessidades da população” (p. 23). No contexto educacional, isso significa que o atendimento ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação não pode se restringir à dimensão pedagógica, mas deve envolver o acompanhamento clínico, o apoio psicossocial, a garantia de acessibilidade e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

A legislação brasileira reconhece a intersectorialidade como eixo estruturante da educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu artigo 27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado mediante sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, com a colaboração dos órgãos e entidades públicas” (Brasil, 2015). Já o artigo 28, inciso XIII, determina que o poder público deve “promover a articulação intersectorial em políticas públicas que assegurem a inclusão plena da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também enfatiza a importância da intersectorialidade, ao afirmar que “a inclusão escolar requer ações articuladas entre os sistemas de ensino e os serviços de saúde, assistência social e direitos humanos, visando ao atendimento integral dos estudantes”. Essa diretriz reforça que a escola não pode atuar de forma isolada, mas deve estabelecer parcerias com outras instituições e serviços para garantir o desenvolvimento global dos alunos. Do ponto de vista teórico, a intersectorialidade está vinculada à concepção de políticas públicas como processos dinâmicos, participativos e territorializados. Para Cecílio (2012), “a intersectorialidade não é apenas uma técnica de gestão, mas uma aposta política na construção de redes de cuidado que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam a justiça social” (p. 41). Essa perspectiva dialoga com os princípios da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como valor e exige respostas integradas às múltiplas necessidades dos estudantes.

Na prática, a intersectorialidade se concretiza por meio de ações como o encaminhamento de estudantes para serviços especializados, a realização de reuniões interinstitucionais, a construção de planos de atendimento individualizado com participação de diferentes profissionais e a articulação com programas sociais que garantam o acesso a direitos básicos. Como destaca Lima (2005), “a intersectorialidade exige a construção de espaços de diálogo entre os diferentes saberes e práticas, superando a lógica da compartimentalização e promovendo a corresponsabilidade entre os atores envolvidos” (p. 67). Para o(a) professor(a) do AEE, compreender e vivenciar a intersectorialidade é essencial para garantir que sua atuação não se limite ao espaço escolar, mas contribua para a construção de trajetórias educativas mais amplas, integradas e humanizadoras. Ao estabelecer parcerias, dialogar com outros profissionais

e participar de redes de apoio, o educador fortalece sua prática e amplia as possibilidades de inclusão efetiva dos estudantes.

ACESSIBILIZAÇÃO CURRICULAR: GARANTIR O DIREITO DE APRENDER POR MEIO DA FLEXIBILIZAÇÃO E DA JUSTIÇA PEDAGÓGICA

A acessibilização curricular é um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, pois diz respeito à adaptação dos elementos que compõem o currículo escolar — objetivos, conteúdos, métodos, recursos e formas de avaliação — com vistas à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que integram o público-alvo da educação especial. Trata-se de uma prática que transcende a simples modificação de materiais didáticos, envolvendo uma reconfiguração profunda da lógica pedagógica, orientada por princípios de equidade, justiça e respeito à diversidade. Segundo Mantoan (2003), “a acessibilidade curricular é a condição para que o currículo seja realmente inclusivo, ou seja, para que ele possa ser apropriado por todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais” (p. 45). Isso implica reconhecer que o currículo tradicional, muitas vezes estruturado de forma homogênea e excludente, precisa ser flexibilizado para atender às singularidades dos estudantes, sem que isso signifique a diminuição da qualidade ou da exigência pedagógica.

A legislação brasileira respalda fortemente a acessibilização curricular como dever institucional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, inciso IX, estabelece que é obrigação do sistema educacional “adotar medidas individualizadas e coletivas de apoio que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive por meio da flexibilização curricular” (Brasil, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também reforça que “a acessibilidade ao currículo é condição para a efetiva inclusão escolar, exigindo adaptações que respeitem os diferentes modos de aprender”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reconhece que a diversidade dos estudantes deve ser considerada na organização curricular, propondo que “as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas que assegurem a participação de todos os alunos, com base na flexibilização e na acessibilidade curricular” (Brasil, 2017, p. 13). Isso inclui, por exemplo, o uso de recursos de tecnologia assistiva, a adaptação de linguagens e formatos de conteúdo, a diversificação de estratégias didáticas e a construção de avaliações compatíveis com os perfis dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, a acessibilização curricular está profundamente vinculada à concepção de currículo como construção social e histórica. Para Sacristán (2000), “o currículo não é um produto acabado, mas um processo em constante negociação, que deve responder às necessidades dos sujeitos que dele participam” (p. 15). Essa perspectiva rompe com a ideia de currículo como norma rígida e universal, propondo uma abordagem mais flexível, contextualizada e centrada no sujeito. A acessibilização curricular também dialoga com os princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis desde o início, sem a necessidade de adaptações posteriores. Conforme Rose e Meyer (2002), “o DUA busca oferecer múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, permitindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender” (p. 28). Essa abordagem reforça que a acessibilidade não é um favor ou uma concessão, mas um direito que deve ser garantido de forma estrutural e permanente.



Na prática, acessibilizar o currículo significa, por exemplo, adaptar textos para leitura ampliada ou em braile, utilizar recursos visuais e táteis, oferecer alternativas de comunicação para estudantes com deficiência intelectual ou autismo, e propor atividades que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem. Como destaca Oliveira (2011), “a acessibilidade curricular não é uma tarefa técnica, mas uma postura pedagógica que reconhece o outro como sujeito de direitos e saberes” (p. 72). Para o(a) professor(a) do AEE, compreender e aplicar a acessibilização curricular é essencial para garantir que sua atuação não se limite ao suporte individual, mas contribua para a transformação das práticas escolares como um todo. Ao promover adaptações que favoreçam a participação plena dos estudantes, o educador atua como agente de inclusão, justiça e inovação pedagógica.

DIFERENCIAÇÃO DE TAREFAS: PEDAGOGIA DA EQUIDADE E RESPEITO AOS RITMOS DE APRENDIZAGEM

A diferenciação de tarefas é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade dos modos de aprender, propondo a organização de atividades didáticas ajustadas às necessidades, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. No contexto da educação especial e inclusiva, essa prática é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso significativo ao conhecimento, sem que suas singularidades sejam vistas como obstáculos, mas como pontos de partida para a construção de percursos formativos mais justos e eficazes. Segundo Tomlinson (2001), uma das principais teóricas da diferenciação pedagógica, “diferenciar é adaptar o ensino para atender às diferenças dos alunos, oferecendo múltiplos caminhos para que todos possam alcançar os objetivos de aprendizagem” (p. 3). Essa adaptação não significa simplificação ou redução de expectativas, mas sim a construção de propostas pedagógicas que respeitem a complexidade dos sujeitos e promovam a equidade no processo educativo.

A diferenciação de tarefas está diretamente vinculada ao princípio da justiça curricular, que propõe que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo currículo, mas por meio de estratégias que considerem suas especificidades. Como afirma Mantoan (2006), “a inclusão não se faz pela homogeneização das práticas, mas pela valorização das diferenças e pela construção de alternativas pedagógicas que respeitem os sujeitos em sua singularidade” (p. 89). Nesse sentido, a diferenciação é uma expressão concreta da pedagogia inclusiva, pois rompe com o modelo único de ensino e propõe uma abordagem plural, flexível e responsiva. A legislação brasileira reconhece a importância da diferenciação de tarefas como estratégia de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, inciso IX, determina que o sistema educacional deve “adotar medidas individualizadas e coletivas de apoio que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive por meio da flexibilização curricular” (BRASIL, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça esse compromisso, ao afirmar que “a escola deve garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 13).

Do ponto de vista teórico, a diferenciação de tarefas dialoga com a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem, especialmente com os estudos de Vygotsky (2001), que destaca a importância da mediação e da zona de desenvolvimento proximal. Ao propor atividades ajustadas às possibilidades dos estudantes, o educador atua como mediador do conhecimento, oferecendo os apoios necessários para que o aluno avance em seu processo de desenvolvimento. Como afirma o autor, “o que a criança é capaz de

fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2001, p. 97). Na prática, a diferenciação de tarefas pode se manifestar por meio da variação de formatos de atividade (escrita, oral, visual, prática), da flexibilização de tempo e espaço, da oferta de recursos de apoio (como pranchas de comunicação, tutoria entre pares, tecnologia assistiva), e da construção de objetivos pedagógicos compatíveis com os níveis de desenvolvimento dos estudantes. Como destaca Carvalho (2009), “diferenciar não é criar atividades paralelas, mas construir caminhos pedagógicos que permitam a todos os alunos acessar o conhecimento de forma significativa” (p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação inclusiva, enquanto projeto ético, político e pedagógico, não se sustenta em ações isoladas ou pontuais. Ela exige uma arquitetura complexa de práticas interdependentes, fundamentadas em princípios que se entrelaçam e se retroalimentam. Os conceitos de ensino colaborativo, bidocência, intersetorialidade, acessibilização curricular e diferenciação de tarefas não devem ser compreendidos como elementos estanques, mas como engrenagens de um mesmo sistema pedagógico, cuja finalidade é garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dos processos escolares. A interdependência entre esses conceitos pode ser compreendida a partir da noção de “ecossistema pedagógico inclusivo”, conforme propõe Mittler (2000), ao afirmar que “a inclusão não é uma técnica, mas uma cultura que se constrói por meio de múltiplas ações articuladas, envolvendo todos os atores da escola e da comunidade” (p. 12). Nesse ecossistema, o ensino colaborativo funciona como o eixo relacional que sustenta a cooperação entre profissionais, permitindo que saberes distintos se encontrem e se complementem. A bidocência, por sua vez, é a expressão concreta dessa colaboração, materializando-se na presença simultânea de dois educadores que compartilham responsabilidades e constroem juntos estratégias pedagógicas contextualizadas.

A bidocência não se realiza de forma eficaz sem o suporte de uma cultura colaborativa, e essa cultura só se consolida quando há abertura institucional para práticas intersetoriais. A intersetorialidade, nesse sentido, amplia o campo de ação da escola, conectando-a a outras políticas públicas e serviços especializados que contribuem para o atendimento integral dos estudantes. Como destaca Bonetti (2010), “a intersetorialidade é a chave para a superação da fragmentação das políticas sociais, permitindo que a educação dialogue com a saúde, a assistência e os direitos humanos” (p. 88). Essa articulação é essencial para que os apoios necessários à aprendizagem sejam efetivados, especialmente quando envolvem adaptações curriculares e recursos específicos. A acessibilização curricular, por sua vez, depende diretamente da atuação colaborativa e intersetorial. Sem diálogo entre os professores e sem apoio de outros setores, as adaptações curriculares correm o risco de se tornar superficiais ou descontextualizadas. Como afirma Aranha (2005), “a acessibilidade curricular não é uma tarefa individual, mas uma construção coletiva que exige conhecimento técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético” (p. 103). A presença de dois docentes em sala — como ocorre na bidocência — favorece a identificação das barreiras ao aprendizado e a proposição de estratégias que respeitem os diferentes modos de aprender.

A diferenciação de tarefas, por fim, é o desdobramento prático da acessibilização curricular. Enquanto esta se refere à estrutura do currículo, aquela diz respeito à forma como os conteúdos são trabalhados com os estudantes. A diferenciação só é possível quando há planejamento colaborativo, conhecimento profundo das singularidades dos alunos e suporte institucional para a flexibilização das práticas. Como observa Ainscow (2005), “a diferenciação não é uma técnica isolada, mas parte de um conjunto de práticas inclusivas que se articulam para garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender” (p. 34). A interdependência entre esses conceitos revela que a inclusão escolar não pode ser pensada em termos de ações fragmentadas. Ela exige uma abordagem sistêmica, em que cada prática se apoia na outra e todas convergem para a construção de uma escola democrática, acessível e humanizadora. O ensino colaborativo cria o ambiente relacional necessário para a bidocência; a bidocência potencializa a acessibilização curricular; a acessibilização curricular se fortalece com o suporte intersetorial; e a diferenciação de tarefas concretiza essas adaptações no cotidiano da sala de aula.

Para que essa engrenagem funcione, é necessário que os profissionais da educação estejam formados e sensibilizados para atuar de forma integrada. Como afirma Nóvoa (2009), “a formação docente deve preparar o professor para pensar a escola como um espaço coletivo, onde o saber se constrói na relação com os outros e com os desafios da prática” (p. 27). A atuação do(a) professor(a) do AEE, nesse contexto, é estratégica: ele não apenas oferece suporte aos estudantes, mas também atua como articulador de práticas, mediador de saberes e promotor de uma cultura escolar inclusiva. Em síntese, os cinco conceitos discutidos neste artigo não são apenas fundamentos teóricos, mas componentes interdependentes de uma pedagogia da equidade. Sua articulação é condição para que a inclusão escolar deixe de ser um ideal abstrato e se torne uma realidade concreta, vivida e compartilhada por todos os sujeitos da escola.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Developing inclusive schools: implications for leadership**. In: MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton Publishers, 2005. p. 23–38.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Educação especial: o desafio da inclusão**. São Paulo: Moderna, 2005.

BONETTI, Dulce Consuelo Andreatta. **Intersetorialidade e políticas públicas: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2010.

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.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

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

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. A saúde pública e sua reforma: contribuições para a compreensão e crítica. São Paulo: Hucitec, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: o paradigma do século XXI. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CECÍLIO, Luiz Carlos de Oliveira. A gestão do cuidado no SUS: revisão crítica e proposições para avanços. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). Cuidado: as várias faces de um conceito. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2012. p. 35–56.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Nísia Trindade. Intersetorialidade e políticas públicas: desafios para a gestão. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Saúde e desenvolvimento: políticas públicas e práticas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 59–74.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. Working towards inclusive education: social contexts. London: David Fulton Publishers, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom: responding to the needs of all learners**. Alexandria: ASCD, 2001.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Creating an inclusive school**. Alexandria: ASCD, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

Cálita Fernanda de Paula Martins¹, Noliana Oliveira Albino², Tayres Gomes da Silva³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como a articulação entre educação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode promover a formação humana integral, com foco na inclusão de alunos com deficiência. O estudo discute práticas pedagógicas e metodológicas que possibilitam a integração de estudantes com necessidades especiais no ambiente da EPT, destacando a importância de estratégias interdisciplinares e do uso de tecnologias assistivas para garantir uma educação inclusiva e equitativa. São abordadas práticas educativas interdisciplinares que promovem a articulação entre o mundo do trabalho e a educação, além de apresentar experiências realizadas no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) na área de Educação Especial, refletindo sobre os desafios e as potencialidades da inclusão no contexto da EPT. Para isso foi realizado uma pesquisa de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos, uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Os resultados indicam que a EPT tem o potencial de promover o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para uma atuação cidadã e crítica na sociedade.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Profissional e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem se consolidado como uma política pública fundamental para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma crítica e autônoma no mundo do trabalho, integrando saberes técnicos e humanísticos. Frigotto (2011) afirma que sua proposta ultrapassa a mera capacitação técnica, buscando promover uma formação integral que considere o ser humano em suas múltiplas dimensões – técnica, ética, social e cultural. Nesse sentido, a EPT se estrutura a partir da premissa de que o trabalho deve ser entendido não apenas como um meio de subsistência, mas como uma atividade educativa que contribui para a emancipação dos indivíduos. Essa perspectiva está alinhada com as teorias de Gramsci (1978), que entende o trabalho como um princípio educativo, capaz de formar sujeitos críticos e transformadores.

Nos Institutos Federais, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa visão de educação integral é aplicada por meio de currículos que articulam teoria e prática, enfatizando a importância do trabalho como elemento central no processo educativo. No entanto, um dos maiores desafios enfrentados

¹ Professora EBTT/Educação Especial, IFMT, (calita.martins@ifmt.edu.br).

² Bolsista, Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, IFMT, (noliana.albino@estudante.ifmt.edu.br).

³ Bolsista, Curso de Tecnologia em Produção de Grãos, IFMT, (tayresgms9@gmail.com).

por essas instituições é a inclusão de estudantes com deficiência no contexto da EPT. A inclusão educacional, garantida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), exige que o ensino seja acessível e inclusivo, adequando-se às necessidades específicas de todos os alunos. O desafio não se resume à adaptação de materiais, mas envolve uma reformulação de práticas pedagógicas, metodologias e estruturas físicas e curriculares para atender os alunos com deficiência.

No contexto da EPT, a inclusão de estudantes com deficiência assume um papel ainda mais relevante, considerando que a formação técnico-profissional tem como objetivo preparar o indivíduo para o mundo do trabalho. A formação integral desses estudantes deve, portanto, ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas, contemplando também a construção de uma cidadania crítica e participativa. Segundo Saviani (2007), a educação deve ser compreendida como um processo de formação humana, no qual o trabalho é central para o desenvolvimento do indivíduo como um ser social e produtivo. Assim, a inclusão desses alunos requer um olhar atento para as interações entre educação e trabalho, que precisam ser continuamente articuladas para garantir a equidade e a justiça social.

Este artigo tem como objetivo principal analisar como a articulação entre educação e trabalho, no contexto da EPT, pode promover a formação humana integral, com ênfase na inclusão de alunos com deficiência. Saviani (2007), aponta que a formação humana integral envolve o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, o que exige práticas pedagógicas que considerem a diversidade de seus contextos e necessidades. A inclusão de alunos com deficiência, em particular, exige a implementação de estratégias interdisciplinares, transversais e o uso de tecnologias assistivas que possam proporcionar uma experiência educativa acessível.

Para explorar essa questão, o artigo se debruça sobre as práticas inclusivas desenvolvidas no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido utilizado como uma ferramenta central para promover a inclusão de alunos com deficiência. Serão apresentadas experiências práticas e desafios enfrentados na implementação de políticas inclusivas, além de discutir como o trabalho como princípio educativo pode contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e bibliográfica, buscando compreender como a articulação entre educação e trabalho, no contexto da EPT, pode promover a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência.

A estrutura deste artigo foi organizada da seguinte forma: a primeira seção apresenta o tema e os objetivos do estudo; a segunda seção apresenta uma revisão bibliográfica sobre a relação entre educação e trabalho na EPT, com foco na inclusão; a terceira seção detalha os materiais e métodos utilizados; a quarta seção apresenta os resultados e discussões obtidos a partir da análise das práticas aplicadas no IFMT. Por fim, as considerações finais refletem sobre os desafios e potencialidades da inclusão de estudantes com deficiência na EPT, seguidas pelas referências bibliográficas que sustentam a pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A inclusão educacional é amplamente discutida e defendida como um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à colocação de alunos com deficiência em escolas regulares, mas exige uma transformação do sistema educacional como um todo, para que este possa atender às necessidades de

todos os estudantes. Esse processo exige mudanças na organização escolar, na formação docente e nas práticas pedagógicas.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão de alunos com deficiência ganha uma dimensão ainda mais significativa. A formação técnico-profissional, que visa preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, deve também contemplar a construção de uma cidadania crítica e participativa. Saviani (2007) reforça que a educação deve ser vista como um processo de formação humana integral, no qual o trabalho desempenha um papel central no desenvolvimento do indivíduo, tanto como ser social quanto produtivo.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015, é um marco importante nessa trajetória, pois assegura os direitos das pessoas com deficiência, enfatizando o direito à educação inclusiva. Essa legislação estabelece que é necessário eliminar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. No âmbito da EPT, isso significa adequar o ambiente e as práticas educacionais para promover a inclusão eficaz.

Mittler (2003) também argumenta que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas deve considerar as necessidades individuais dos estudantes. Ele sugere o uso de abordagens diferenciadas de ensino, tecnologias assistivas e currículos flexíveis, que se adaptem às capacidades e interesses dos alunos. Além disso, destaca a importância da colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Glat (2007) aborda a inclusão escolar a partir de uma perspectiva cultural, ressaltando a necessidade de desenvolver uma cultura escolar que valorize a diversidade. Para o autor, é essencial que as escolas criem práticas que respeitem as diferenças e promovam a participação ativa de todos os alunos. Isso implica a adaptação de materiais didáticos e o uso de metodologias de ensino diversificadas, além da formação continuada dos professores para atender às demandas de uma educação inclusiva.

As Diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Especial, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também orientam a implementação de políticas inclusivas nas escolas brasileiras. O documento defende que a educação especial deve ser integrada à educação regular, promovendo o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o MEC destaca a importância da formação docente e da adaptação de recursos didáticos e de infraestrutura escolar para garantir a acessibilidade.

Nesse sentido, a Resolução Consup nº 88, de 16 de setembro de 2022, estabelece a Política de Educação Inclusiva no IFMT. A política visa garantir o direito à educação e à acessibilidade, além de oferecer AEE para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Essa política se fundamenta em princípios de igualdade, dignidade e acessibilidade, propondo diretrizes para a formação continuada dos professores e a adaptação de recursos e práticas pedagógicas inclusivas.

A EPT, ao lado da educação e do trabalho, deve promover uma formação que transcenda a qualificação técnica, integrando saberes técnicos e humanísticos. Gramsci (1978) foi um dos primeiros a defender que o trabalho não deve ser entendido apenas como uma atividade econômica, mas como uma atividade humana essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo o autor, o trabalho tem uma função formativa que contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e culturais dos sujeitos, além de promover a sua emancipação social. Para o autor, o trabalho, quando inserido em uma prática pedagógica crítica, tem o potencial de integrar o saber prático e o saber teórico, proporcionando uma formação integral e transformadora.

Saviani (2007) complementa essa visão ao destacar que o trabalho, no contexto educacional, não deve ser visto unicamente como uma atividade produtiva externa para a inserção no mercado de trabalho. Ele o define como uma oportunidade pedagógica que articula a educação com o desenvolvimento ético, social e político do indivíduo. A EPT, nesse sentido, transcende a mera qualificação técnica e assume um papel central na formação de sujeitos independentes, críticos e reflexivos. Essa perspectiva ressalta que o trabalho, como princípio educativo, possibilita uma formação que vai além da preparação profissional, promovendo a formação cidadã.

No contexto da EPT, Frigotto (2011) argumenta que a formação integral não pode se restringir à qualificação técnica. Ele defende que a EPT deve articular os saberes técnicos com a formação geral, promovendo o desenvolvimento social, cultural e político dos estudantes. Essa visão está alinhada com a ideia de formação humana integral, que engloba as múltiplas dimensões do ser humano, incluindo as éticas, culturais, políticas e técnicas. Frigotto (2011) ainda destaca que, para atingir essa formação, a EPT deve promover uma articulação transversal entre as disciplinas, rompendo com a fragmentação do conhecimento e oferecendo uma formação que contemple o sujeito em sua totalidade.

A legislação brasileira também reforça essa visão. A Lei nº 11.892/2008, que institui os Institutos Federais, destaca a importância da EPT como um espaço de formação cidadã e profissional. Segundo a lei, a formação profissional deve estar articulada com a formação humana integral, evoluindo o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes. Além disso, o Decreto nº 5.154/2004 regulamenta a integração entre a formação técnica e a formação geral, registrando que a educação deve preparar o estudante para o exercício pleno da cidadania. Isso demonstra que o conceito de formação integral está enraizado nas políticas públicas brasileiras externas para a educação profissional.

Em termos de inclusão, a EPT enfrenta o desafio de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Mantoan (2006) ressalta que a inclusão no ambiente educacional não requer apenas a inserção física dos alunos com deficiência nas escolas, mas também a adaptação das práticas pedagógicas e curriculares para atender às suas necessidades específicas. A autora enfatiza a importância de métodos ativos e personalizados que garantam que todos os estudantes possam acessar plenamente o currículo. Nesse sentido, a EPT, ao ensino e trabalho articular, deve considerar as necessidades de alunos com deficiência para que eles possam se desenvolver em todas as suas dimensões.

Ferreira e Mantoan (2013) reforçam que o uso de tecnologias assistivas e a oferta de AEE são essenciais para garantir a inclusão efetiva desses estudantes. Tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz e materiais didáticos acessíveis, são fundamentais para que alunos com deficiência visual, auditiva ou motora possam acompanhar as atividades acadêmicas e participar de maneira plena das práticas formativas. Além disso, a AEE oferece suporte pedagógico especializado, permitindo que o currículo seja adaptado de acordo com as necessidades de cada aluno. Esse suporte é imprescindível para que a inclusão não seja apenas simbólica, mas de fato materializado na prática pedagógica.

Saviani (2007) argumenta que a educação inclusiva, ao integrar todos os indivíduos, independentemente de suas condições, fortalece a concepção de trabalho como princípio educativo. A inclusão, nesse sentido, não apenas garante o direito à educação de estudantes com deficiência, mas também promove uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais, incentivando o desenvolvimento de currículos mais flexíveis e humanizadores. Ao integrar esses estudantes ao ambiente escolar, a EPT cumpre seu papel de formar cidadãos independentes, críticos e preparados para a vida em sociedade.

O conceito de “formação humana integral” também está intimamente ligado à ideia de que o desenvolvimento do ser humano deve ocorrer em todas as suas dimensões, como destacam Freire (1996) e Arroyo (2011). Freire (1996) defende que o processo educativo deve promover a emancipação dos sujeitos, tornando-os conscientes de sua realidade social e capazes de transformá-la. Arroyo (2011), por sua vez, salienta que o currículo na EPT deve ser um “território em disputa”, onde se articulam conhecimentos científicos, técnicos, humanísticos e éticos, promovendo o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Essa concepção de educação integral é fortalecida pela visão de Piaget (1978) e Vygotsky (1984), que veem a aprendizagem como um processo que deve englobar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo o trabalho uma dessas interações fundamentais que protegem para o crescimento intelectual e social. Piaget (1978) também destaca que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social e cultural, onde a educação e o trabalho desempenham papéis centrais.

No contexto da inclusão de alunos com deficiência, essas teorias de aprendizagem sustentam a ideia de que é necessário criar ambientes educacionais que promovam a interação, a cooperação e a participação ativa de todos os alunos. A utilização de metodologias interdisciplinares e a personalização do ensino, como defendido por Freire (1996), são estratégias importantes para garantir que os estudantes com deficiência possam se desenvolver em todas as suas potencialidades, dentro da EPT.

Dessa forma, a EPT, ao articular o trabalho como princípio educativo e ao promover a formação integral, tem o potencial de se tornar um espaço inclusivo e transformador. A inclusão de alunos com deficiência, com o suporte de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas adaptadas, não apenas contribui para a equidade educacional, mas também fortalece a função social da EPT, que é a de formar cidadãos críticos e inovadores, capazes de atuar tanto no mercado de trabalho quanto à sociedade de forma responsável e ética.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A escolha do método de pesquisa é um dos aspectos mais importantes para a qualidade e a consistência dos resultados em qualquer estudo. Marconi e Lakatos (2007) destacam que a determinação das técnicas e metodologias a serem utilizadas no desenvolvimento de uma pesquisa é essencial para garantir objetividade e profundidade na análise dos dados. Assim, para atingir os objetivos deste estudo, que visa investigar a articulação entre educação e trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência, optou-se por uma abordagem qualitativa e descritiva, considerada a mais adequada para capturar as nuances da inclusão e da formação humana integral nesse contexto.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de explorar a complexidade das especificidades estudadas, buscando compreender as experiências, significados e percepções dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Conforme Triviños (1987, p. 130), “a pesquisa qualitativa busca as raízes dos significados, as causas de sua existência e suas relações, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e seus diferentes significados no contexto social e cultural”. Isso é particularmente relevante no estudo da inclusão de alunos com deficiência na EPT, onde as interações sociais, a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas desempenham um papel central.

Gatti (2002) reforça que o método qualitativo não é apenas uma sequência de etapas, mas sim um conjunto de atitudes, com base nos valores do pesquisador que influenciam o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, uma abordagem qualitativa permite ao pesquisador desenvolver uma análise profunda e detalhada das práticas educacionais voltadas para a inclusão, explorando não apenas os dados objetivos, mas também os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes no ambiente escolar.

Com relação aos objetivos, a pesquisa tem um caráter descritivo, uma vez que busca descrever as práticas pedagógicas e as experiências de inclusão desenvolvidas no IFMT, especificamente no AEE. Marconi e Lakatos (2007) apontam que estudos descritivos são específicos para a compreensão da natureza de uma especificidade, suas características e os processos que o compõem, sem interferir diretamente na realidade científica. A intenção, neste caso, é descrever e analisar as formas como a inclusão de alunos com deficiência é inovadora e como a articulação entre educação e trabalho na EPT contribui para a formação integral desses estudantes.

Segundo Triviños (1987), estudos descritivos desativaram uma delimitação clara das técnicas, métodos, modelos e teorias que guiarão a coleta e interpretação dos dados. No presente estudo, esta delimitação foi essencial para garantir a validade científica da pesquisa, especialmente em um campo como a Educação Especial na EPT, onde as práticas pedagógicas são complexas e interdisciplinares.

Além disso, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para a fundamentação teórica do estudo. De acordo com Gil (1999), o levantamento bibliográfico permite ao pesquisador uma visão abrangente sobre o tema estudado, ao colocar em perspectiva as diferentes abordagens e contribuições de autores consagrados. Marconi e Lakatos (2007, p. 166) afirmam que o levantamento bibliográfico “coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, aqui ou filmado sobre determinado assunto”. No presente estudo, a bibliografia utilizada inclui livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam temas como educação inclusiva, trabalho como princípio educativo e formação integral.

A revisão bibliográfica incluiu livros, artigos científicos, dissertações e teses relacionadas à educação inclusiva, ao trabalho como princípio educativo e à formação integral. As principais fontes consultadas foram bases de dados acadêmicas como Google Scholar, Scielo e CAPES, utilizando descritores como “Educação Profissional e Tecnológica”, “inclusão de alunos com deficiência”, “trabalho como princípio educativo”, “tecnologias assistivas”, “formação humana integral” e “AEE”.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de materiais publicados em fontes acadêmicas confiáveis, incluindo obras de Gramsci (1978), Saviani (2007), Mantoan (2006), Freire (1996), entre outros. Esses autores fornecem o suporte teórico necessário para compreender a relação entre trabalho e educação, assim como os desafios e potencialidades da inclusão de alunos com deficiência na EPT.

Como parte da metodologia qualitativa e descritiva, também foram comprovadas as experiências práticas desenvolvidas no IFMT, particularmente no projeto “Política de Inclusão do IFMT - Mapeamento e Implementação de Atendimento Educacional Especializado”, aprovado no Edital 97/2024. O projeto tem como objetivo mapear as necessidades dos alunos com deficiência e implementar estratégias inclusivas que promovam a equidade no acesso à educação. A análise dessas práticas incluiu a observação do uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela e materiais didáticos adaptados, e da integração entre disciplinas técnicas e inclusivas no currículo da EPT.

Segundo Gatti (2002), o método qualitativo permite que o pesquisador não apenas colete dados, mas também interprete os significados subjetivos atribuídos aos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que enriquece a compreensão das práticas inclusivas no contexto educacional. A análise dos dados segue os princípios da pesquisa qualitativa, buscando identificar padrões, relações e significados a partir de relatos e documentos analisados.

A interpretação dos dados levou em consideração a teoria crítica da educação, com base nas contribuições de Gramsci (1978) e Freire (1996), que enfatizam a importância de uma educação emancipatória e inclusiva. O trabalho como princípio educativo, conforme planejado por Saviani (2007), foi um dos eixos centrais da análise, explorando como essa concepção pode ser aplicada de forma inclusiva na EPT.

Os dados foram organizados em categorias que refletem os principais temas da pesquisa: adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, inclusão de alunos com deficiência e articulação entre educação e trabalho. A partir dessas categorias, foram identificadas práticas que demonstram como a EPT pode contribuir para a formação integral, promovendo tanto a qualificação técnica quanto o desenvolvimento humano, ético e social.

A escolha metodológica foi fundamental para garantir a profundidade e a coerência da pesquisa, permitindo uma análise detalhada das práticas inclusivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Uma abordagem qualitativa, combinada com o estudo de caso do IFMT, possibilitou uma compreensão ampla das estratégias e desafios envolvidos na promoção de uma educação inclusiva e articulada com o mundo do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no âmbito do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) mostram que a articulação entre trabalho e educação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode promover a formação humana integral, especialmente quando associada a práticas inclusivas. A implementação de metodologias que integram as dimensões técnica, social e cultural dos estudantes tem sido fundamental para o sucesso

dessa articulação, proporcionando um ambiente educacional que não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também desenvolve sua autonomia, criticidade e cidadania.

Uma das principais práticas desenvolvidas no IFMT, que evidencia essa relação entre trabalho e educação, é o projeto de pesquisa intitulado “Política de Inclusão do IFMT - Mapeamento e Implementação de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, aprovado no Edital 97/2024 - PROPE/RTR/IFMT. Este projeto, ainda em fase de execução, visa mapear os estudantes público-alvo da Educação Especial no IFMT e implementar o AEE, com adaptações curriculares e o uso de tecnologias assistivas, para promover a inclusão integral desses alunos. Esse mapeamento revelou a diversidade de necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, evidenciando a importância de personalizar o atendimento educacional.

As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no IFMT, dentro do escopo do projeto, têm promovido a adaptação curricular em diversas disciplinas técnicas, permitindo que os alunos com deficiência participem ativamente dos cursos oferecidos. Esse processo começou com uma análise individualizada de cada estudante com deficiência, realizada em parceria com os professores das disciplinas técnicas. A partir dessas análises, elaboramos um Plano Educacional Individualizado (PEI), que serve como guia para a adaptação de conteúdos, atividades e formas de avaliação, de modo que os alunos com deficiência possam acompanhar as disciplinas em igualdade de condições. No caso de alunos com deficiência visual, por exemplo, foi essencial o uso de tecnologias assistivas como softwares de leitura de tela para que pudessem realizar tarefas em cursos de informática e programação.

Além disso, a inclusão de alunos com deficiência e a reorganização dos espaços de trabalho para garantir a acessibilidade e a segurança desses estudantes. Em conjunto com os professores da disciplina, promovemos atividades que incluam tanto os alunos com deficiência quanto os demais colegas, criando um ambiente colaborativo. Esse processo não apenas permitiu que os alunos com deficiência física participassem das atividades práticas, mas também incentivou todos os estudantes a desenvolverem habilidades como trabalho em equipe, respeito às diferenças e resolução de problemas práticos em contextos reais.

As aulas práticas e laboratoriais também foram ajustadas com o uso de metodologias interdisciplinares, conectando conhecimentos de diferentes áreas. Por exemplo, durante o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar no curso de Engenharia Agrônoma, alunos com deficiência intelectual foram integrados ao processo produtivo por meio de atividades que consideraram suas habilidades específicas, utilizando materiais adaptados e promovendo um ambiente de apoio. As discussões em sala foram mediadas de forma que os alunos poderiam aplicar o conhecimento teórico de maneira prática, evidenciando as conexões entre o conteúdo técnico e as experiências vivenciadas no cotidiano.

Outra prática fundamental foi a formação continuada dos professores. Muitos docentes não tinham experiência prévia com a educação inclusiva, e, para lidar com esse desafio, promovemos oficinas e seminários internos focados na educação especial. O objetivo dessas atividades foi capacitar os professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, além de promover uma mudança de mentalidade em relação à inclusão, reforçando a ideia de que todos os alunos podem e devem ter acesso ao aprendizado em condições adequadas às suas realidades.

Além dessas práticas pedagógicas, é importante destacar a participação ativa dos alunos com deficiência em projetos de iniciação científica. Com o suporte do AEE e dos professores orientadores, esses alunos foram incentivados a desenvolver pesquisas que

conectavam as disciplinas técnicas às suas vivências. A experiência revelou que, quando acompanhados apoiados, os alunos com deficiência podem desempenhar papéis de destaque, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e técnicas de forma autônoma.

Essas práticas pedagógicas apresentam resultados comprovados no IFMT, evidenciando que a articulação entre educação e trabalho na EPT, associada a metodologias inclusivas, não só proporciona o acesso ao currículo, mas também fomenta o desenvolvimento integral de todos os alunos. Essas experiências mostram que a inclusão de alunos com deficiência na EPT é uma realidade possível, desde que existam o compromisso docente e estratégias pedagógicas adequadas, criando assim um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade.

Ferreira e Mantoan (2013) destacam que o uso de tecnologias assistivas é uma condição essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo, contribuindo para uma formação mais equitativa e inclusiva. Além disso, o projeto Política de Inclusão do IFMT tem contribuído para a formação dos professores, que recebem apoio técnico e pedagógico para adaptar suas práticas conforme as necessidades dos alunos com deficiência. Essa formação continuada é essencial para garantir que os professores compreendam e integrem as diferentes dimensões do trabalho e da educação, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. O sucesso desse projeto evidencia a importância da capacitação docente para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e personalizadas, algo que Mantoan (2006) afirma ser crucial para a efetivação da inclusão escolar.

Outro aspecto relevante discutido nas práticas do IFMT é a integração entre disciplinas técnicas e projetos interdisciplinares. Em um projeto de mecânica, por exemplo, alunos com deficiência física puderam adaptar ferramentas de trabalho para uso com mobilidade reduzida, mostrando que a interdisciplinaridade é uma estratégia poderosa para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Machado (2018) aponta que a interdisciplinaridade, ao conectar diferentes áreas do conhecimento, potencializa a inclusão ao permitir que alunos com necessidades especiais desenvolvam habilidades técnicas e cognitivas em ambientes colaborativos.

O uso de metodologias interdisciplinares também promove a articulação entre a pesquisa e a prática pedagógica. No IFMT, a participação de bolsistas de iniciação científica no projeto Política de Inclusão tem sido um elemento fundamental para o desenvolvimento de soluções criativas e inovadoras no atendimento educacional especializado. Os bolsistas, em conjunto com os professores, têm contribuído para a adaptação de recursos pedagógicos assistivos e para o desenvolvimento de práticas educativas que dialogam com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, fortalecendo o processo de inclusão e garantindo uma formação mais equitativa e personalizada.

Essas experiências revelam que a articulação entre trabalho e educação na EPT, quando aliada a práticas pedagógicas inclusivas, não apenas garante o acesso e a participação ativa de alunos com deficiência, mas também promove o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa articulação cria um ambiente educacional que valoriza a diversidade e fomenta a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ferreira e Mantoan (2013) ressaltam que a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas têm sido instrumentos centrais para permitir que os alunos com deficiência participem efetivamente das atividades formativas, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo do trabalho de forma autônoma e inclusiva.

Além de promover a inclusão, a articulação entre trabalho e educação contribui para a emancipação dos alunos, na medida em que o trabalho é compreendido não apenas como uma atividade produtiva, mas como uma oportunidade pedagógica, conforme

aponta Saviani (2007). Nesse sentido, a formação humana integral, promovida por meio da EPT, possibilita o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e culturais, capacitando os estudantes para atuar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, desempenhar um papel ativo e crítico na sociedade.

Essas práticas no IFMT, como o projeto de inclusão, demonstram que a articulação entre trabalho e educação é fundamental para a formação integral, principalmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência. Elas mostram que a EPT tem um papel crucial na construção de um ambiente educacional que respeita as diferenças, promove a igualdade de oportunidades e forma cidadãos aptos a contribuir com a sociedade de maneira crítica, ética e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desempenha um papel central na formação integral dos indivíduos, especialmente quando se trata de garantir a inclusão de estudantes com deficiência. A articulação entre trabalho e educação, característica essencial da EPT, permite que os alunos desenvolvam habilidades técnicas, cognitivas e sociais que os preparam para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade de forma crítica e autônoma. No entanto, para que essa formação integral seja efetiva, é necessário que a EPT reconheça a diversidade dos estudantes e adote práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos.

A experiência do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), através do projeto “Política de Inclusão - Mapeamento e Implementação de Atendimento Educacional Especializado”, demonstra que é possível criar um ambiente educacional inclusivo e colaborativo, onde a personalização do currículo e o uso de tecnologias assistivas possibilitam que alunos com deficiência participem ativamente das atividades formativas. O atendimento educacional especializado tem se mostrado essencial para garantir que esses estudantes possam desenvolver tanto suas habilidades técnicas quanto suas capacidades sociais e cognitivas, permitindo que alcancem seu pleno potencial dentro do ambiente educacional.

Para que a EPT continue a cumprir sua missão de promover a formação integral e inclusiva, é fundamental que haja um fortalecimento contínuo das políticas públicas voltadas para a educação especial. A formação continuada dos professores, a adaptação curricular e o investimento em tecnologias assistivas são aspectos indispensáveis para que as práticas inclusivas se consolidem e se expandam. Além disso, é necessário que o ambiente educacional valorize a diversidade e promova o trabalho como uma dimensão formativa, essencial para o desenvolvimento humano e social.

A inclusão na EPT não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também promove um ambiente mais colaborativo e enriquecedor para todos os estudantes. A convivência em um espaço que valoriza a diversidade e a equidade fortalece os princípios democráticos e contribui para a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em suma, a Educação Profissional e Tecnológica tem o potencial de ser um espaço transformador, desde que continue a investir em práticas que integrem trabalho e educação e que garantam a inclusão de todos os indivíduos. O desafio é garantir que essas práticas se expandam e se consolidem, de modo a promover a formação humana integral e a construir uma sociedade mais justa e inclusiva. O sucesso dessas iniciativas depende de uma abordagem comprometida com a diversidade, o desenvolvimento pleno dos indivíduos e a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente no mundo do trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

_____. **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. Acesso em: 22 set. 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

FERREIRA, N. S. C.; MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Resolução Consup nº 88, de 16 de setembro de 2022**. Estabelece a Política de Educação Inclusiva para Estudantes com Deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas no IFMT. Cuiabá: IFMT, 2022.

MACHADO, M. M. **Educação profissional e tecnologia assistiva: desafios para a inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MITTLER, P. **Trabalhando para uma educação inclusiva: contextos sociais**. Londres: David Fulton Publishers, 2003.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento lógico**: da infância à adolescência. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

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

Resumo: O capítulo analisa os desafios e perspectivas para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar, ressaltando a diferença entre a prática de esportes adaptados e a inclusão escolar. O esporte adaptado refere-se a modalidades criadas especificamente para pessoas com deficiência, como o Goalball ou o basquete em cadeira de rodas, enquanto a inclusão envolve atividades conjuntas que permitem a participação de todos. A metodologia consistiu em revisão bibliográfica nacional e internacional, abordando formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam lacunas na formação inicial e continuada de professores, barreiras estruturais e atitudinais, além da insuficiência de políticas públicas efetivas. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige investimentos em formação docente crítica, infraestrutura adequada e apoio institucional para que o esporte adaptado e a prática inclusiva se consolidem no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação física. Inclusão. Esporte adaptado. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Física escolar tem sido convocada a ampliar suas práticas pedagógicas considerando a diversidade dos sujeitos. Um desafio central é a inclusão de alunos com deficiência, que exige compreender a diferença entre inclusão e esporte adaptado. Inclusão refere-se à participação conjunta de alunos com e sem deficiência, enquanto o esporte adaptado é voltado exclusivamente a pessoas com deficiência. Compreender essa distinção é fundamental para evitar confusões conceituais e planejar práticas pedagógicas adequadas.

A Educação Física escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a saúde a nível físico, mas também aspectos sociais, emocionais e cognitivos. No entanto, a inclusão de alunos com deficiência nesse contexto, ainda apresenta desafios significativos, com isso, o esporte adaptado surge como uma ferramenta poderosa para promover a participação e a inclusão desses estudantes, garantindo o direito à prática esportiva e o desenvolvimento de suas potencialidades, onde tal narrativa será vista durante a presente pesquisa. Neste contexto, o esporte adaptado emerge como ferramenta potente para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva, crítica e emancipatória (Sassaki, 2010).

G.S.C.Lima (<http://lattes.cnpq.br/2418355459317957>). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: gabrielpslima@usp.br

N. L.A.Almeida (<http://lattes.cnpq.br/1903784834834066>). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

S. R.Silveira (<http://lattes.cnpq.br/2538870314384927>). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educação na perspectiva inclusiva: pesquisas e práticas no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2026, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

Historicamente, o esporte adaptado no Brasil teve inicialmente um caráter “terapêutico”, delimitando por grupos quem iria participar das atividades, somente depois evoluindo para um movimento de inclusão e alto rendimento. Como resultado do debate acadêmico e profissional na área de Educação Física surgido nos anos 80, especialmente o que foi denominado “crise de identidade”, surge a Educação Física Adaptada, que é reconhecida como um setor profissional com grande potencial tanto científico quanto social. No entanto, apesar das oportunidades significativas no mercado de trabalho, a atuação profissional necessita de estímulo na pesquisa científica para buscar um conjunto de conhecimentos que ofereça respostas para os desafios, demandas, saberes, métodos, estratégias e adaptações, garantindo assim a inclusão de indivíduos com diversas e específicas condições em programas voltados para eles (Reid e Stanish, 2003; Pedrinelli e Verenguer, 2008).

Historicamente, o esporte adaptado no Brasil surgiu com caráter terapêutico, evoluindo para o alto rendimento e para o contexto educacional. A Educação Física Adaptada consolidou-se a partir da década de 1980, especialmente após a Resolução CFE 3/87, que incluiu conteúdos específicos na formação em Educação Física (Silveira, 2019). Entretanto, ainda há carência de professores preparados para lidar com as especificidades de cada deficiência e para adaptar modalidades, espaços e materiais.

O esporte, em sua essência, é uma manifestação cultural e social que transcende a mera prática da atividade física, porém, no contexto escolar, a Educação Física tem um papel fundamental de proporcionar aos alunos o acesso à cultura corporal, incluindo o esporte em suas diversas formas. A inclusão do esporte adaptado no currículo da Educação Física escolar é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam participar e se beneficiar das práticas esportivas.

O esporte adaptado deve ser abordado pedagogicamente no sentido de “esporte da escola” e não apenas “esporte na escola”, isso implica em uma perspectiva inclusiva, onde as atividades são adaptadas para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas. A prática de esportes adaptados oferece inúmeros benefícios, como a melhoria da autonomia, o desenvolvimento da personalidade e a superação de barreiras, mesmo para aqueles que não se tornam atletas de alto rendimento (Salerno e Araújo, 2008).

Importa destacar que práticas de esporte adaptado, como o basquete em cadeira de rodas ou o Goalball, não caracterizam inclusão por si mesmas, pois são modalidades exclusivas para pessoas com deficiência. Para que haja inclusão, é necessário que atividades adaptadas permitam a participação conjunta de todos, independentemente de suas condições (Salerno e Araújo, 2008).

Quando falamos de ambiente escolar, a implementação efetiva do esporte adaptado requer não apenas a adaptação de modalidades e regras, mas também a formação de professores e a superação de barreiras atitudinais e estruturais. Com isso, apesar do reconhecimento da importância do esporte adaptado para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar, ainda persistem lacunas na sua implementação e na formação de professores para lidar com essa realidade.

Apesar dos avanços legais e do reconhecimento da importância do esporte adaptado, sua implementação efetiva nas escolas ainda enfrenta desafios, como por exemplo a falta de formação e capacitação específica dos professores de Educação Física. Muitos professores não se sentem preparados para adaptar as atividades e lidar com as necessidades diversas dos alunos com deficiência. Além disso, a infraestrutura inadequada das escolas, a carência de materiais adaptados e a falta de apoio institucional também dificultam a plena inclusão (Silva e Farias, 2021).

Entretanto, é necessário reconhecer que a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, em muitos casos, não tem oferecido subsídios suficientes para o planejamento e a condução de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A lacuna na formação voltada ao trato com o esporte adaptado, aliada à ausência de políticas públicas consistentes e à resistência estrutural das instituições escolares, cria um cenário desafiador para a concretização dos princípios da educação inclusiva no cotidiano das aulas (Mantoan, 2003).

Este capítulo propõe-se a discutir os desafios e perspectivas para a inclusão a partir da inserção do esporte adaptado na Educação Física escolar, articulando questões relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes, à prática pedagógica e às políticas educacionais voltadas à diversidade e inclusão. Neste sentido, essa discussão torna-se fundamental diante da necessidade de superar práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar, e também de promover uma Educação Física comprometida com a equidade.

A inserção do esporte adaptado exige não apenas conhecimentos técnicos sobre as modalidades e as especificidades das deficiências, mas também uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores, que devem reconhecer as barreiras atitudinais, estruturais e curriculares que limitam a participação de estudantes com deficiência, com isso, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, assume papel estratégico, pois é por meio dela que os profissionais adquirem subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver intervenções pedagógicas inclusivas, contextualizadas e transformadoras.

Além disso, é imprescindível que as políticas públicas de educação garantam assim condições materiais, formação qualificada e apoio institucional para a efetivação da inclusão. Ao integrar o esporte adaptado ao currículo da Educação Física, abre-se espaço para a valorização da diferença como potência e para a construção de uma escola mais justa e democrática.

DESENVOLVIMENTO

Para superar esses desafios, é fundamental investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para atuar com o esporte adaptado de forma inclusiva. A criação de estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos, a adaptação de regras e materiais, e a sensibilização da comunidade escolar são medidas essenciais. A colaboração entre professores, pais, alunos e especialistas é crucial para construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo onde o esporte adaptado seja uma ferramenta de desenvolvimento e integração para todos.

Na escola, o esporte adaptado representa não apenas uma prática motora, mas uma potente ferramenta de conscientização social, ao favorecer a desconstrução de estigmas sobre a deficiência e promover uma cultura de respeito às diferenças. No entanto, sua inserção no currículo da Educação Física escolar ainda é tímida e, muitas vezes, reduzida a eventos pontuais, como as “paralimpíadas escolares” ou “semanas de inclusão”, o que limita seu potencial pedagógico e transforma a deficiência em objeto de espetacularização (Skliar, 1999).

Para que a inclusão escolar ocorra de fato, é necessário superar barreiras estruturais, curriculares e atitudinais. Muitos cursos de licenciatura em Educação Física

ainda tratam o esporte adaptado como conteúdo secundário, o que repercute na prática profissional (Silva; Sousa; Vidal, 2004).

Espera-se assim que, ao abordar o esporte adaptado de forma sistematizada e crítica na formação inicial, os futuros professores desenvolvam competências pedagógicas, técnicas e éticas para atuar com estudantes com deficiência, rompendo com práticas excludentes e promovendo uma cultura escolar mais democrática, isso inclui desde o conhecimento das especificidades das modalidades adaptadas até o domínio de estratégias de ensino que valorizem a participação de todos os alunos (BRASIL, 2008).

É essencial que a formação inicial e continuada aborde não apenas técnicas de adaptação, mas também aspectos éticos, políticos e sociais, valorizando a diversidade e garantindo o direito de todos à participação (Mantoan, 2003).

Por outro lado, quando as instituições formadoras incorporam projeto de extensão, estágios supervisionados como foco em inclusão e parcerias com entidades que atuam com o esporte adaptado, os resultados são significativamente mais promissores. Os estudantes desenvolvem maior sensibilidade, repertório prático e criticidade, o que contribui para sua atuação profissional futura (Diniz, 2007).

Em muitos casos, a abordagem do esporte adaptado se dá de forma tecnicista, centrada em conteúdos motores e regras das modalidades, desconsiderando aspectos fundamentais como o direito à participação, a dimensão afetiva da aprendizagem e a valorização da experiência do sujeito com deficiência (Sasaki, 2010).

Outro aspecto a ser questionado neste contexto é a falta de diálogo entre a formação inicial e a realidade das escolas públicas, mesmo quando o esporte adaptado é abordado na graduação, os futuros professores muitas vezes não conseguem transpor estes conhecimentos para o cotidiano escolar, seja por ausência de recursos, seja pela falta de apoio institucional.

Tem que se dar ênfase também na educação de qualidade, tal ponto que se está atrelado diretamente a formação inicial e continuada de professores, sendo questões fundamentais nas políticas públicas para a educação.

Entende-se que o professor precisa também estar preparado para os novos desafios da geração atual, que está sempre em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento instantâneo, sendo notório que, além disso, em sua formação inicial, possivelmente, existiram alguns aspectos deficitários, pois no passado não havia nenhuma disciplina que contribuísse para o entendimento da educação especial. Deve-se então ressaltar que a formação continuada de professores não se está apenas envolvida em cursos de atualização, mas deve ser levada em consideração como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua (Ribeiro, 2020).

Com o avanço das tecnologias educacionais, novas possibilidades se abrem para a inclusão no esporte escolar, as chamadas tecnologias assistivas (softwares de acessibilidade e dispositivos sensoriais), estas podem potencializar a participação de estudantes com deficiência nas atividades corporais, porém a formação docente ainda é bastante defasada em relação a este campo (Zuliani e Berghauser, 2017).

Dentro deste contexto, há também uma tendência a tratar a inclusão como uma tarefa exclusiva do professor de Educação Física, o que reforça uma lógica individualizante e desresponsabiliza a escola como um todo, porém a inclusão para ser efetiva, precisa ser compreendida como um compromisso coletivo, que atravessa todas as disciplinas e instâncias da gestão escolar (Mittler, 2003).

Além da formação docente, políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem orientar a inserção do esporte adaptado no currículo escolar. Entretanto, a BNCC apresenta diretrizes genéricas, o que pode contribuir para a negligência na prática docente (Brasil, 2017).

Contudo, a presença do esporte adaptado na BNCC é tênue e genérica, o que pode contribuir para sua negligência na prática docente. Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores precisa dialogar com a BNCC, mas ir além dela, aprofundando a reflexão sobre acessibilidade, estratégias pedagógicas diferenciadas e a cultura escolar excludente, significando assim que a inclusão não deve ser tratada apenas como adequação curricular, mas como reorganização do projeto pedagógico da escola (Oliveira, Nunes e Munster, 2017).

Um ponto de suma importância que deve-se levar em consideração quando se fala de ambientes de inclusão, é o entrelaçamento entre deficiência, gênero, raça e classe social, dimensões que frequentemente se interseccionam e geram múltiplas formas de exclusão, onde alunos com deficiência que também são negros, periféricos ou pertencem a comunidades indígenas ou quilombolas enfrentam camadas adicionais de vulnerabilidade. Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, estratégias que valorizem a cooperação, o respeito à diferença e a aprendizagem entre pares devem ser colocadas como prioridade, para que assim a participação e a solidariedade sejam valorizadas, criando um ambiente mais acolhedor para todos os indivíduos (Kishimoto, 1995).

Tais abordagens devem ser incluídas nos estágios supervisionados e nas disciplinas de prática pedagógica, promovendo experiências concretas e reflexivas desde a formação inicial.

Portanto, se faz necessário repensar assim as estratégias formativas à luz de uma concepção ampliada de inclusão, que envolva o debate sobre direitos humanos, políticas públicas, interseccionalidades e formação docente continuada, além de metodologias ativas que favoreçam a construção coletiva do conhecimento (Skliar, 1999).

Pode-se levar em consideração uma diversidade enorme de informações sobre o esporte adaptado, desde a formação inicial dos professores até o ambiente fornecido para a prática. No entanto, deve-se ter em análise também questões específicas dos profissionais inseridos neste meio, como por exemplo, como a formação inicial dos professores de Educação Física tem abordado o tema do esporte adaptado? Quais são os principais desafios enfrentados por professores de Educação Física para aplicar o esporte adaptado nas escolas? Que impactos o contato com o esporte adaptado durante a formação inicial tem sobre a atuação dos professores na prática pedagógica inclusiva? Assim, tomando como ponto de partida estas questões, podem ser elaboradas de fato resoluções pontuais e assertivas para tal contexto, onde o esporte adaptado poderá ser utilizado de maneira efetiva.

Pode-se levar em consideração uma diversidade enorme de informações sobre o esporte adaptado, desde a formação inicial dos professores até o ambiente fornecido para a prática. No entanto, deve-se ter em análise também questões específicas dos profissionais inseridos neste meio, pois muitas vezes os conteúdos aparecem de forma superficial ou secundária nos currículos acadêmicos, o que acaba refletindo em uma prática profissional carente de recursos teóricos e metodológicos.

Além disso, é importante refletir sobre quais são os principais desafios enfrentados por professores de Educação Física para aplicar o esporte adaptado nas escolas. Entre eles, pode-se destacar a falta de materiais adequados, a carência de espaços acessíveis, o despreparo em lidar com diferentes tipos de deficiência e até mesmo barreiras atitudinais que ainda persistem no ambiente escolar. Esses aspectos revelam que o problema não está apenas na dimensão técnica, mas também no campo cultural e social, exigindo mudanças estruturais e de mentalidade.

Outro ponto relevante diz respeito ao impacto que o contato com o esporte adaptado durante a formação inicial tem sobre a atuação dos professores na prática

pedagógica inclusiva. Professores que vivenciam experiências concretas, seja por meio de estágios, projetos de extensão ou disciplinas específicas, tendem a desenvolver maior sensibilidade e competência para promover práticas que considerem a diversidade dos alunos. Esse processo contribui para que o esporte adaptado deixe de ser visto como algo isolado ou excepcional, passando a ser compreendido como parte integrante de uma educação inclusiva e democrática.

Assim, tomando como ponto de partida essas questões, é possível elaborar resoluções pontuais e assertivas que fortaleçam a presença do esporte adaptado no contexto escolar. Investir em formação inicial e continuada, incentivar a produção de materiais pedagógicos, ampliar políticas públicas e fomentar espaços acessíveis são medidas fundamentais.

Dessa forma, o esporte adaptado poderá ser utilizado de maneira efetiva, não apenas como uma prática esportiva, mas como uma ferramenta de inclusão social, valorização da diversidade e promoção do direito de todos à Educação Física e ao movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte adaptado, quando inserido de maneira crítica e planejada no contexto da Educação Física escolar, tem um enorme potencial para a promoção da inclusão, da cidadania e da transformação social, no entanto esse potencial só se realiza plenamente quando há investimentos na formação inicial e continuada dos professores, na valorização da diversidade e no compromisso ético com a equidade. Neste sentido, o esporte adaptado na Educação Física escolar representa um campo de grande potencial para a promoção da inclusão e do desenvolvimento de alunos com deficiência.

Os desafios ainda são muitos, desde a reformulação curricular da estrutura dos cursos de Educação Física, passando pela superação de barreiras atitudinais e estruturais nas escolas, até a construção de políticas públicas consistentes que garantam os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Apesar dos desafios relacionados à formação de professores e à infraestrutura, o reconhecimento legal e a crescente conscientização sobre a importância da inclusão abrem caminho para avanços significativos.

É imperativo que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam na capacitação de profissionais, na adequação de espaços e materiais, e na criação de um ambiente escolar que celebre a diversidade e promova a participação de todos, assim, o esporte adaptado deixará de ser uma exceção para se tornar uma prática comum e enriquecedora, contribuindo para uma educação física verdadeiramente inclusiva e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

As perspectivas são promissoras, onde a inclusão do esporte adaptado nas aulas de Educação Física pode se constituir como um ponto de partida para o rompimento com paradigmas excludentes, desde que seja ancorada em práticas pedagógicas emancipadoras e em uma formação docente comprometida com a transformação da realidade.

A formação inicial deve, portanto, preparar o futuro professor não apenas para ensinar esportes, mas para formar sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e de suas potencialidades, e nesse processo, o esporte adaptado não é um conteúdo à parte, mas sim um eixo fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Vale ressaltar a importância na continuidade em pesquisas nesse campo, pois o esporte adaptado ainda carece de maior aprofundamento científico e de discussões que fortaleçam sua legitimidade no cenário acadêmico e educacional. Embora já existam iniciativas relevantes, observa-se que muitos estudos ainda se concentram em aspectos técnicos e fisiológicos, deixando lacunas em dimensões pedagógicas, sociais e culturais.

É fundamental que se investigue, por exemplo, como o esporte adaptado pode contribuir para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, no que se diz respeito ao espaço coletivo de atividades.

Outro ponto que merece destaque na continuidade das pesquisas, é a necessidade de estudos voltados para a formação docente, explorando de que maneira os cursos de licenciatura em Educação Física têm inserido o tema do esporte adaptado em seus currículos. Pesquisas que analisem as práticas formativas, as experiências dos acadêmicos e o impacto dessas vivências em sua futura atuação profissional podem oferecer subsídios valiosos para a melhoria da qualidade de ensino. Do mesmo modo, é importante ampliar investigações sobre a formação continuada de professores que já estão em exercício, pois muitas vezes o contato com o esporte adaptado só ocorre de forma prática, sem embasamento teórico consistente.

Também cabe mencionar a relevância de pesquisas que abordem a realidade escolar e comunitária no que se refere à estrutura física, disponibilidade de materiais e apoio institucional para a prática do esporte adaptado. Muitos professores encontram limitações concretas para implementar atividades inclusivas, e compreender essas barreiras a partir de evidências científicas é essencial para subsidiar políticas públicas mais eficazes. Estes estudos devem dar voz às próprias pessoas com deficiência, resgatando suas percepções sobre as práticas esportivas e suas experiências no ambiente escolar, podem enriquecer sobremaneira a compreensão desse campo. O olhar do sujeito praticante é central para que as práticas pedagógicas não sejam apenas inclusivas no discurso, mas de fato transformadoras na prática.

Portanto, investir em pesquisas sistemáticas e interdisciplinares sobre o esporte adaptado não é apenas uma demanda acadêmica, mas também um compromisso social. É por meio delas que será possível consolidar estratégias, metodologias e políticas capazes de garantir a efetiva inserção do esporte adaptado como um direito e como uma oportunidade de desenvolvimento integral para todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2017.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **MEC/SEESP**, 2008.
- DINIZ, D. O que é deficiência. **São Paulo: Brasiliense**, 2007.
- KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, vol.6, nº2 [17], 46-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/0>. Acesso em: 13 fevereiro 2025.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.
- MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. **Porto Alegre: Artmed**, 2003.
- OLIVEIRA, P.S.; NUNES, J.P.S.; MUNSTER, M.A.V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira.

Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p.570 - 590, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 junho 2025.

REID, G.; STANISH, H. Professional and disciplinary status of Adapted Physical Activity. In: **Adapted Physical Activity Quarterly**. Champagne, Human Kinetics, v.20,n.3, jul.2003,p.213-29.

RIBEIRO, J. J. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-95, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13316. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SALERNO, M.B; ARAÚJO, P.F. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 6, p. 212-221, 2008. DOI: [10.20396/conex.v6i0.8637826](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637826). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637826>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, J.; FARIAS, G.O. Esportes adaptados na educação física escolar: possibilidades e estratégias de inclusão dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356474850_Esportes_adaptados_na_educacao_fisica_escolar_possibilidades_e_estrategias_de_inclusao_dos_estudantes. Acesso em: 26 de maio de 2025.

SILVA, R.H.R.; SOUSA, S.B.; VIDAL, M.H.C. Educação física escolar: limites e possibilidades de uma prática inclusiva. **II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, [S. l.], p. 1-8, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt4/04.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVEIRA, S.R. **Educação Física: conhecimento e especificidade**. 1.ed. Várzea Paulista - SP: Fontoura, 2019.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 28 de junho de 2025.

ZULIANI, M.L.S.; BERGHAUSER, N.A.C. Tecnologias assistivas na educação inclusiva. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/5188/pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

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

Rogério Dutra Porto Alegre, Sullivan Desirée Fischer

Resumo: Este artigo apresenta a investigação de mestrado sobre o uso da brincadeira como estratégia pedagógica para a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Palhoça (SC). Apoiada nos referenciais da Educação Inclusiva e na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1979, 1991), Rego (2001), Bagarollo (2005), Kishimoto (2016) e Silva e Silva (2019), a pesquisa questiona como o brincar pode potencializar a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. A metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso, identificou brincadeiras eficazes para a inclusão, categorizadas em interação, criatividade, tomada de decisão e expressão. Os resultados destacam a brincadeira como instrumento de inclusão, o papel fundamental do professor como mediador e a importância da formação continuada. Como produto educacional, foi desenvolvido o e-book “Brincadeiras Inclusivas na Educação Infantil: um olhar à criança autista”, que apresenta brincadeiras para práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Brincadeira. Educação Infantil. Educação Inclusiva. Autismo. Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças autistas na Educação Infantil emerge como um tema de crescente relevância acadêmica e política, impulsionado pela valorização da diversidade no ambiente escolar. Este imperativo é evidenciado pelo expressivo aumento de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Palhoça, que saltou de 241 para 399 crianças autistas entre dezembro de 2023 e abril de 2024, tornando urgente o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A centralidade do brincar é um direito consolidado e um pilar para o desenvolvimento infantil, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2010), o Plano Nacional para a Primeira Infância (Brasil, 2020) e o Comitê dos Direitos da Criança (ONU, 2013). A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1979, 1991) fundamenta teoricamente essa abordagem, concebendo o brincar como uma atividade criadora que permite à criança reorganizar conhecimentos e emoções. Tal visão é corroborada por autores como Rego (2001) e Silva e Silva (2019), que destacam a brincadeira como um vetor para a internalização de funções sociais e a aplicação de conceitos.

Apesar do robusto arcabouço teórico e legal (Friedmann, 1996; Brougère, 1998; Dohme, 2002), a prática inclusiva enfrenta a persistência do modelo biomédico, que frequentemente reduz o autismo a um conjunto de disfunções (Donvan; Zucker, 2017),

Mestre Rogério Dutra Porto Alegre (). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: Rogério.edu.inf@gmail.com.

Doutora Sullivan Desirée Fischer (). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil.

resultando em atividades descontextualizadas que enfatizam o déficit em detrimento do potencial. Em contrapartida, este trabalho alinha-se ao modelo social da deficiência e à perspectiva da neurodiversidade, explorando a brincadeira como ferramenta de inclusão.

A literatura especializada, embora aponte desafios na interação de crianças autistas (Martins; Góes, 2013), reforça o potencial da brincadeira mediada. Estudos de Bagarollo (2005), Chiote (2015) e Silva, Dias, Martins e Tenório (2013) demonstram que, com a mediação adequada, o brincar favorece o desenvolvimento e a socialização, desafiando percepções de isolamento (Fiaes, 2010).

Este contexto de potencial teórico e desafios práticos culmina na seguinte questão de pesquisa: Como a brincadeira pode ser utilizada como estratégia pedagógica para promover a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar a brincadeira como tal estratégia, desdobrando-se nos objetivos específicos de: a) conhecer os avanços das políticas públicas de inclusão; b) caracterizar o autismo para além do modelo biomédico; c) identificar orientações sobre o brincar em documentos e na literatura; d) investigar estratégias pedagógicas lúdicas que favorecem a inclusão; e) desenvolver um e-book com as estratégias identificadas.

Para alcançar tais objetivos, a dissertação estrutura-se a partir da fundamentação legal e conceitual da educação inclusiva e do autismo, avança para a discussão sobre a centralidade do brincar, detalha a metodologia de pesquisa e, por fim, apresenta e analisa os resultados, que culminam na sistematização das práticas lúdicas e nas considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

A seguir, apresenta-se o percurso de desenvolvimento desta pesquisa. Para a devida contextualização do problema investigado, a exposição parte dos pilares que fundamentam o estudo, iniciando pela reconstrução da trajetória legal da educação inclusiva no Brasil e pela revisão histórica do conceito de autismo. Subsequentemente, o foco se desloca para o núcleo pedagógico, analisando a centralidade do brincar na Educação Infantil, o diálogo com a literatura recente e a metodologia empregada, culminando na apresentação e discussão dos resultados obtidos.

A Construção do Direito à Educação Inclusiva no Brasil: Uma Trajetória de Avanços e Tensões

A história da Educação Especial no Brasil nas últimas décadas é um enredo de superação, impulsionado pela promessa de inclusão da Constituição de 1988, mas forjado em um campo de intensas batalhas ideológicas. A década de 1990, em particular, foi palco de um embate necessário: de um lado, o sopro progressista da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defendia a escola como um espaço para todos (Sassaki, 1997); de outro, a Política Nacional de 1994 representava um retrocesso, condicionando o acesso à capacidade do aluno de se adaptar, perpetuando a exclusão (Pletsch; Souza, 2021). Essa tensão foi cristalizada na ambiguidade do termo "preferencialmente" na LDB de 1996, uma brecha que fragilizou por anos o direito à matrícula na rede comum (Machado; Vernick, 2013).

A virada de chave ocorreu no início do novo milênio, quando o foco se deslocou do diagnóstico clínico para as necessidades educacionais do estudante (Garcia, 2006), e a exclusão da escola comum passou a ser legalmente definida como um ato de

discriminação pela Convenção da Guatemala (Maciel; Anache, 2017). Esse novo entendimento culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que emergiu como a materialização de uma mudança paradigmática. Fundamentada nos direitos humanos, a PNEEPEI buscou superar a lógica segregacionista, assegurando o lugar de todos no ensino regular com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora sua implementação siga enfrentando resistências e tentativas de retrocesso (Nascimento, 2018).

Finalmente, o paradigma inclusivo foi blindado por um arcabouço jurídico transformador, com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e, de forma decisiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que reestruturou a própria noção de incapacidade, focando na eliminação de barreiras (Lima, 2022; Picarelli, Aranha, 2018). Contudo, apesar dessa robusta arquitetura legal, reafirmada em metas nacionais e globais (Brasil, 2014; Cossetin; Domiciano; Figueiredo, 2021), o grande desafio permanece: transpor o abismo que ainda separa a lei da vida cotidiana, superando os preconceitos que, como aponta Moreira (2006), persistem como a barreira mais resistente.

Um Breve Histórico sobre o Autismo

A trajetória para compreender o Transtorno do Espectro Autista é uma narrativa de profundas reviravoltas, que se inicia com os estudos clínicos de Leo Kanner (2012) e Hans Asperger na década de 1940 (Donvan; Zucker, 2017). Contudo, essa origem foi assombrada pela danosa e infundada hipótese da "mãe geladeira" de Bruno Bettelheim, que impôs um fardo de culpa e estigma às famílias (Lopes, 2021). A grande virada paradigmática veio com Bernard Rimland, que, a partir dos anos 1960, demonstrou a base neurobiológica do autismo, redirecionando a ciência e culminando na sua formalização em manuais como o DSM-5 (APA, 2013) e a CID-11 (OMS, 2022). Ainda assim, mesmo com o avanço científico, esses manuais são criticados por uma ênfase no déficit que, segundo Orrú (2024), arrisca negligenciar a singularidade da experiência humana.

Em contraponto direto a essa lógica centrada no déficit, emerge uma verdadeira revolução sociocultural: o modelo social da deficiência, que entende a dificuldade não como um atributo individual, mas como resultado de barreiras sociais (Silva, Gesser & Nuernberger, 2019). Essa perspectiva pavimentou o caminho para o conceito de neurodiversidade, que celebra as variações neurológicas como parte integrante e valiosa da diversidade humana, e não como falhas a serem corrigidas (Orrú, 2024). Adotar a neurodiversidade é, portanto, um compromisso ético e político com o combate ao capacitismo, reconhecendo que a verdadeira deficiência não está nas pessoas, mas nas estruturas sociais que as excluem.

É nesse novo e fértil terreno conceitual que a prática pedagógica se reinventa, encontrando na brincadeira sua ferramenta mais potente. Fundamentado em teóricos como Vygotsky (1991) e Bacelar (2009), o ato de brincar transcende diagnósticos, firmando-se como um espaço privilegiado de interação, imaginação e aprendizagem. Como corroboram Cavalcante e Capistrano (2024), as atividades lúdicas são o caminho para estimular habilidades socioafetivas e cognitivas, humanizando o processo

educativo e afirmando o direito inalienável de toda criança, independentemente de seu perfil neurológico, a se desenvolver plenamente através da alegria e da descoberta.

A Educação Infantil e a Centralidade do Brincar

A institucionalização da Educação Infantil é um fenômeno recente, que evoluiu de uma perspectiva assistencialista, ligada à inserção da mulher no mercado de trabalho, para o reconhecimento de sua função pedagógica (Craidy; Kaercher, 2001). A Constituição de 1988 e a LDB de 1996 consolidaram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança. Atualmente, compreende-se que essa etapa envolve a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, que promova a autonomia e o desenvolvimento de habilidades por meio de experiências lúdicas.

A Educação Infantil representa um espaço privilegiado para a inclusão educacional, onde o caráter lúdico favorece práticas inclusivas e amplia as oportunidades de socialização para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência (Moyles, 2010). A prática pedagógica nessa etapa deve se ancorar na indissociabilidade do educar e do cuidar, proporcionando múltiplas experiências que previnam o desinteresse e a frustração (Bujes, 2001; Paniagua; Palacios, 2007).

A Brincadeira na Educação Infantil: Fundamentos e Orientações

A concepção do brincar como pilar da Educação Infantil no Brasil é sustentada por um robusto arcabouço legal e teórico. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) consagram a ludicidade como um direito inalienável e essencial para o desenvolvimento integral, em consonância com normativas internacionais (ONU, 2013; Brasil, 2020). Essa valorização encontra profundo eco na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que compreende o brincar como uma atividade que cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo à criança, por meio do faz de conta, vivenciar papéis e internalizar regras sociais (Silva; Silva, 2019). É nesse mergulho na vida, como afirma o autor (Vygotsky, 1994), que a criança explora a dimensão das possibilidades, em um processo mediado pelo seu contexto sociocultural (Kishimoto, 2016).

A materialização dessa concepção no currículo nacional ocorre de forma explícita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que elege a brincadeira e as interações como seus eixos estruturantes (Brasil, 2017). O documento organiza a prática pedagógica em cinco campos de experiências, nos quais o brincar atua como o fio condutor que conecta e viabiliza os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Contudo, para que essa centralidade não se perca, é imperativo que a brincadeira seja intencionalmente inserida no planejamento pedagógico, garantindo a diversidade de experiências e o protagonismo infantil, como defendido por Madalena Freire (1983).

Essa diretriz nacional reverbera em propostas curriculares locais, a exemplo da Base Curricular da Rede de Ensino de Palhoça (2019), que se alinha não apenas à BNCC, mas também a teóricos fundamentais como Vygotsky (1984) e a perspectiva inclusiva de Mantoan (2006). Ao detalhar como o brincar promove competências em múltiplos campos de experiência – do social ao lógico-matemático –, o documento local reafirma e operacionaliza o princípio de que a brincadeira não é um mero passatempo,

mas o instrumento central e mais potente para a aprendizagem e o desenvolvimento humano na primeira infância.

O Brincar nos Documentos Legais de Palhoça/SC

A análise dos documentos normativos de Palhoça revela um compromisso crescente e robusto com o brincar como eixo central da pedagogia. A legislação municipal avança progressivamente, desde a menção a uma abordagem "lúdica, ativa, participativa e criativa" (Palhoça, 2023, p. 8) até a consagração explícita da "brincadeira e a interação" como direito a ser garantido no Projeto Político-Pedagógico (Palhoça, 2024). O ápice dessa concepção está na Base Curricular da Rede (Palhoça, 2019), que, alinhada à teoria de Vygotsky (2007), não apenas detalha o papel do brincar nos campos de experiência, mas afirma categoricamente o dever da escola em adaptar materiais e regras para garantir a participação de **todas** as crianças, consolidando um discurso potente e inclusivo.

Contudo, essa avançada concepção encontra um paradoxo em um silêncio ensurdecedor: a Resolução nº 2/2022, que orienta especificamente a Educação Especial, omite por completo qualquer menção ao brincar, à brincadeira ou ao lúdico. Essa lacuna não é trivial. Como alerta Bueno (2020), a ausência do brincar em documentos da Educação Especial revela uma profunda fragilidade conceitual, enquanto Kassar (2019) argumenta que tal omissão perpetua a invisibilidade das necessidades dessas crianças. Revela-se, assim, um desafio essencial: transpor a excelência do discurso inclusivo geral para as normativas específicas, garantindo que o direito fundamental ao brincar seja, de fato e de direito, uma realidade para cada estudante, sem exceção.

Análise de Pesquisas sobre o Brincar com a Criança Autista na Educação Infantil

Uma revisão bibliográfica sistemática, realizada nas bases de dados CAPES, OasisBR e BDTD (2015-2024), identificou quatro estudos que investigaram empiricamente o brincar de e com crianças autistas na Educação Infantil. A análise desses trabalhos revela convergências e divergências sobre o papel da mediação pedagógica e as manifestações lúdicas dessas crianças.

A dissertação de Costa (2015) analisou, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, como a mediação intencional em atividades lúdicas pode promover o desenvolvimento de crianças autistas. Os resultados indicaram que, embora apresentem dificuldades no brincar simbólico, essas crianças demonstram grande potencial de participação em brincadeiras estruturadas e sensoriais quando mediadas ativamente pelos educadores.

Fiorini (2017), também fundamentada em Vygotsky, caracterizou a rotina escolar de crianças autistas, destacando que a formação docente ainda é insuficiente e que as adaptações pedagógicas frequentemente não são personalizadas. A pesquisa apontou o impacto positivo de brincadeiras simbólicas, de imitação e sensoriais, especialmente quando estruturadas, mas reforçou a necessidade de reorganizar o tempo e o espaço escolar para garantir a inclusão efetiva.

A tese de Silva (2021), alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético, investigou as vivências de crianças autistas nas brincadeiras, concluindo que o brincar é essencial para seu desenvolvimento quando as atividades são adaptadas e mediadas. A

pesquisa detalhou o uso de brincadeiras sensoriais, de movimento, de faz de conta e de construção, ressaltando que a mediação pedagógica foi essencial para garantir a participação ativa e promover progressos nos âmbitos cognitivo, social e emocional.

Por fim, o artigo de Mattos e Lione (2023), por meio de uma pesquisa-ação, investigou as especificidades do brincar, revelando a predominância de brincadeiras sensório-motoras. As autoras apontaram que, embora o brincar simbólico seja limitado, a mediação pedagógica pode expandir o repertório social e criativo das crianças. O estudo enfatizou a necessidade de formação docente continuada para o planejamento de atividades inclusivas.

Convergências e Divergências entre os Autores

As quatro pesquisas convergem ao conceber o brincar como um potente mediador das interações sociais em crianças autistas, em consonância com Vygotsky (1998). Contudo, apresentam divergências significativas quanto à abordagem pedagógica.

De um lado, Costa (2015) e Fiorini (2017) defendem uma mediação mais diretiva e estruturada, com regras fixas para garantir segurança, e o uso de suportes como a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), apontando dificuldades no brincar de faz de conta.

Em contrapartida, Silva (2021) e Mattos e Lione (2023) propõem um modelo mais flexível, que incentiva a autonomia progressiva e valoriza as iniciativas da criança. Para estes, a criatividade manifesta-se de formas não convencionais, como no hiperfoco e na exploração sensório-motora — visão que dialoga com Faria e Camargo (2018; 2021), e a expressão lúdica é ampliada por meio de atividades sensoriais e musicais.

Em suma, a literatura aponta que a interação no brincar pode ser potencializada tanto pela mediação docente quanto pelo envolvimento dos pares, sendo fundamental equilibrar estruturação e flexibilidade. A expressão lúdica não deve ser analisada apenas a partir de supostas limitações, mas como um campo de possibilidades onde diferentes estratégias podem favorecer a comunicação e a participação. As pesquisas existentes, contudo, não capturam totalmente essa amplitude, e é a partir dessa constatação que o presente estudo se justifica, buscando aprofundar a compreensão sobre as múltiplas formas de expressão e interação de crianças autistas no contexto do brincar na Educação Infantil.

Metodologia

Para desvendar as complexas nuances da inclusão de crianças autistas através do brincar, esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Prodanov & Freitas, 2013; Flick, 2014), cujo propósito não reside na representatividade numérica, mas na compreensão aprofundada de experiências singulares (Goldenberg, 2007). Com um desenho exploratório-descritivo, o percurso metodológico foi delineado em uma tríade investigativa: uma imersão na produção científica por meio da pesquisa bibliográfica, uma análise das diretrizes locais via pesquisa documental e, por fim, um mergulho na realidade prática com a pesquisa de campo.

A imersão no campo iniciou-se com uma rigorosa pesquisa bibliográfica que, partindo de um universo de 1.821 publicações, refinou-se, após criteriosa seleção, em um corpus de quatro trabalhos centrais (Costa, 2015; Fiorini, 2017; Silva, 2021; e Mattos & Lione, 2023). Em paralelo, a pesquisa documental debruçou-se sobre os

normativos da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (Gil, 2010), culminando no estudo de caso (Prodanov & Freitas, 2013) junto a quatro professoras. Suas vivências foram acessadas por meio de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987), realizadas entre dezembro de 2024 e fevereiro de 2025, em um processo eticamente validado (Parecer nº 7315555) e conduzido com o máximo respeito às participantes (Gil, 2008).

A análise dos dados, conduzida sob a égide dos três tempos da análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu a emergência de quatro eixos temáticos: Interação, Criatividade, Tomada de Decisão e Expressão. Por se tratar de uma pesquisa aplicada, o conhecimento construído foi materializado em um recurso educacional, o e-book “Brincadeiras Inclusivas na Educação Infantil: um olhar às crianças autistas”, concebido para ecoar a perspectiva de Zabala (1998) sobre a criação de materiais pedagógicos que inspirem a reflexão e a transformação da prática docente.

Resultados e Discussões

A potência da práxis inclusiva, como revela este estudo, emana diretamente do perfil e da formação docente, um terreno fértil tanto para sinergias quanto para tensões. De um lado, a heterogeneidade do corpo docente representa um capital de saberes, como teorizam Pimenta e Lima (2017); de outro, expõe fragilidades estruturais, como a alocação do maior número de crianças autistas à professora com menor tempo de serviço (Porto Alegre, 2025). Essa disparidade é aprofundada pela cisão no acesso à formação continuada, desafiando a concepção de autores como Sgroglia (2020) e Freire (2011) e das próprias diretrizes nacionais (LDB, BNCC), que a entendem como condição indissociável da prática reflexiva.

É nesse cenário que a intencionalidade pedagógica se torna o grande diferencial, transformando o planejamento em um ato de design inclusivo. A prática da Professora P3 é exemplar: ao integrar os hiperfocos das crianças como catalisadores da aprendizagem, ela não apenas se alinha ao pensamento de Silberman (2016), mas materializa a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1934/1962). Sua abordagem, que antecipa e remove barreiras em consonância com Drago (2013), demonstra que a inclusão efetiva depende de uma condição fundamental: o trabalho colaborativo, uma sinergia profissional que, como defendem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), transcende a mera divisão de tarefas para se tornar o alicerce da práxis.

Este planejamento sofisticado se desdobra em um arsenal de estratégias lúdicas que convertem o brincar em uma potente ferramenta de desenvolvimento. A *Interação* é fomentada pela mediação intencional (Costa, 2015) e pela adaptação a sensibilidades (Mattos & Lione, 2023). A *Criatividade* floresce no “faz de conta”, atividade-guia para Vygotsky (1998) e Elkonin (2009), onde a criação de personagens estimula novas representações (Girardello, 2015). A *Tomada de Decisão* é nutrida ao transformar o hiperfoco em agência (Silva, 2021) e ao usar regras para treinar a função executiva. Por fim, a *Expressão* transcende o verbalismo, validando as sensações como via de comunicação (Fiorini, 2017) e o corpo como veículo de pensamento e participação (Kishimoto, 2016), culminando em um quadro de práticas que sintetiza este rico conhecimento.

Quadro 1: Resumo das Brincadeiras por categoria de análise

Categoria	Professora GT (Grupo de Trabalho)	Brincadeira
INTERAÇÃO	GT 4 – P3	Imitação com cartões
	GT4 - P4, P3	Circuito (Olimpíadas)
	GT4 - P4	Batata quente com balão
	GT4 - P4	Brincadeira de esconder e/ou esconder objetos
	GT4 – P2 e P4	Troca de lugares na roda para memória visual
CRIATIVIDADE	GT5 - P1	Criação do Boneco (personagem para a turma)
	GT4 - P2	Brincadeira no Espelho
	GT4 - P4	Brincadeira do Chão é Lava
	GT4 e GT 5 – P1, P2, P3 e P4	<i>Brincadeira de faz de conta (Mercado e Hospital – P3)</i>
TOMADA DE DECISÃO	GT4 - P4	Galinha choca
	GT4 – P2 e P4	Cada macaco no seu galho ou Coelhoinho sai da toca
	GT4 - P2	<i>Amarelinha dentro dos Bambolês</i>
EXPRESSÃO	GT4 – P2, P3 e P4	Brincadeiras com blocos de madeira e carretéis
	GT4 - P2, P3	Jogo da Memória de Nomes
	GT4 - P3	Tapete Sensorial - Percurso com Texturas
	GT4 - P2	Brincadeira com gelo (sensorial)
	GT4 – P2 e P3	Vivo ou Morto

Fonte: Porto Alegre, 2025

Adicionalmente, foi elaborado um recurso educacional mais aprofundado em formato de e-book, intitulado "Brincadeiras Inclusivas na Educação Infantil: um olhar à criança autista", que detalha as estratégias e suas mediações. Este material estará disponível para acesso público por meio do seguinte link: https://www.canva.com/design/DAGtj5Y1LoM/VkxDZWv5yvgE9zZ0MLwHtQ/view?utm_content=DAGtj5Y1LoM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h49c9e46b5f

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar como a brincadeira pode ser utilizada como estratégia pedagógica para promover a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, partindo da premissa de que o brincar é um direito fundamental e um potente vetor de desenvolvimento. A análise empreendida, que articulou a revisão de políticas públicas, a exploração de referenciais teóricos e a escuta atenta das práticas docentes na Rede Municipal de Ensino de Palhoça, permite concluir que a brincadeira, quando imbuída de intencionalidade pedagógica, flexibilidade e um olhar que valoriza a neurodiversidade, transcende seu papel lúdico para se consolidar como a principal ferramenta de inclusão nesta etapa da educação (Porto Alegre, 2025).

Os resultados revelam que as estratégias de brincadeiras implementadas pelas professoras materializam, no cotidiano da sala de aula, os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa. A mediação docente, central nas práticas observadas, confirma a tese de Vygotsky (1979, 1991) sobre a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a interação com o outro, seja o professor ou os pares, impulsiona a aprendizagem e a participação. As práticas analisadas, categorizadas nos eixos de Interação, Criatividade, Tomada de Decisão e Expressão, corroboram os achados de pesquisadores como Costa (2015), Fiorini (2017), Silva (2021) e Mattos e Lione (2023), ao demonstrarem que a mediação intencional e a adaptação de brincadeiras são essenciais para garantir o engajamento e o progresso de crianças autistas. A pesquisa evidenciou, de forma contundente, que o planejamento pedagógico que incorpora os interesses e as formas singulares de expressão das crianças, como o hiperfoco, transforma potenciais barreiras em pontes para a aprendizagem significativa, alinhando-se a uma perspectiva que supera o modelo biomédico em favor do modelo social da deficiência (Porto Alegre, 2025).

Contudo, a investigação também lança luz sobre desafios estruturais que persistem. A disparidade no acesso à formação continuada entre professoras efetivas e temporárias aponta para uma fragilidade sistêmica que pode comprometer a universalização de práticas inclusivas de alta qualidade (Porto Alegre, 2025). Fica evidente que, embora o arcabouço legal brasileiro, desde a Constituição de 1988 até a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), seja robusto, sua plena efetivação depende de políticas de formação e valorização docente que garantam a todos os profissionais as ferramentas conceituais e práticas para atuar na perspectiva da educação inclusiva. A colaboração entre a professora regente, a professora de Educação Especial e o auxiliar de sala emergiu não como um diferencial, mas como condição *sine qua non* para o sucesso da inclusão, reforçando a necessidade de se investir em modelos de trabalho colaborativo nas instituições (Porto Alegre, 2025).

Por fim, ao sistematizar as brincadeiras observadas em um quadro sinóptico e em um e-book, esta pesquisa cumpre seu objetivo de não apenas analisar, mas também de produzir recursos que possam inspirar e subsidiar a prática de outros educadores. Abrem-se, a partir daqui, novas e promissoras frentes de investigação. Sugere-se a realização de estudos comparativos que analisem a aplicação de estratégias de brincadeiras inclusivas em outras redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, a fim de mapear diferentes contextos e desafios. Pesquisas longitudinais que acompanhem o desenvolvimento de crianças autistas ao longo de sua trajetória na Educação Infantil poderiam aprofundar a compreensão sobre o impacto a longo prazo dessas práticas. Ademais, estudos que incorporem a perspectiva das próprias crianças e de suas famílias sobre as vivências lúdicas na escola seriam de imenso valor para a construção de uma educação verdadeiramente dialógica e inclusiva.

Em suma, esta pesquisa reafirma o brincar como linguagem universal da infância e como o caminho mais autêntico para uma escola que acolhe, ensina e celebra todas as formas de ser e aprender.

REFERÊNCIAS

- BAGAROLLO, M. F. **A constituição da subjetividade de crianças autistas a partir da interação em atividades lúdicas**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, DF: Secretaria de Governo da Presidência da República, 2020.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BUENO, J. G. S. A inclusão escolar e a formação de professores para a educação especial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-17, 2020.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: prá que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-26.
- CAVALCANTE, R. C. M.; CAPISTRANO, R. R. A importância do lúdico para o desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 1234-1250, 2024.

CHIOTE, F. A. B. **O brincar no desenvolvimento da criança com autismo: um estudo de caso.** 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CIANTELE, C. C.; LEITE, L. P. Acessibilidade no ensino superior: a percepção de estudantes com e sem deficiência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 2, p. 435-456, 2016.

COSTA, V. A. **A mediação pedagógica no brincar de crianças com autismo na educação infantil.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. L. C.; FIGUEIREDO, R. V. A Agenda 2030 e a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 1-18, 2021.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2002.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Uma tribo à parte: uma história do autismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DRAGO, R. **Inclusão de alunos com deficiência: desafios e possibilidades.** Curitiba: Appris, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARIA, E. L.; CAMARGO, S. P. H. O brincar de crianças com transtorno do espectro autista: um olhar para a criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e34419, 2018.

FARIA, E. L.; CAMARGO, S. P. H. Hiperfoco e criatividade no transtorno do espectro autista. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 38, e200025, 2021.

FIAES, C. S. **A socialização de crianças com autismo na educação infantil.** 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FIORINI, M. L. S. **Crianças com autismo na educação infantil: um estudo sobre a rotina escolar.** 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo na infância. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial no Brasil: um olhar sobre a Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, p. 149-164, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIRARDELLO, G. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Campinas: Papirus, 2015.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 2012. p. 111-170.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 148, p. 61-79, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 15-48.
- LIMA, C. A. S. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e seus impactos no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Direito Civil Contemporâneo**, v. 29, p. 123-145, 2022.
- LOPES, A. P. **Mães de autistas**: da culpa à luta por direitos. Curitiba: Appris, 2021.
- MACHADO, A. A.; VERNICK, J. **Educação inclusiva**: da legislação à prática pedagógica. São Paulo: Avercamp, 2013.
- MACIEL, M. R. C.; ANACHE, A. A. A Convenção da Guatemala e a educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 321-334, 2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTINS, V. R. O.; GÓES, M. C. R. Crianças com autismo e interação social no contexto da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 45-60, 2013.
- MATTOS, H. J. V.; LIONE, V. O brincar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma pesquisa-ação. **Interfaces da Educação**, v. 14, n. 41, p. 324-345, 2023.
- MENDES, E. G.; VILARonga, C. R. P.; ZERBATO, A. P. **O trabalho colaborativo como estratégia de inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. 11. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**: como as crianças pequenas aprendem. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NASCIMENTO, A. K. S. O Decreto nº 7.611/2011 e os retrocessos na política de educação especial. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, p. 11-32, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comitê sobre os Direitos da Criança. **Comentário Geral nº 17 sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas, à vida cultural e às artes (artigo 31)**. Genebra: ONU, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)**. 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2024.

PALHOÇA. Secretaria Municipal de Educação. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Palhoça, SC: SME, 2019.

PALHOÇA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução COMED/PH nº 02/2022**. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Palhoça, SC: COMED, 2022.

PALHOÇA. **Lei nº 5.364, de 20 de dezembro de 2023**. Aprova o Plano Municipal pela Primeira Infância de Palhoça 2023-2033. Palhoça, SC: Câmara Municipal, 2023.

PALHOÇA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução COMED/PH nº 01/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Palhoça, SC: COMED, 2024.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICARELLI, D. A.; ARANHA, M. S. F. A Lei Berenice Piana e a garantia de direitos das pessoas com autismo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 231-250, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Políticas de educação especial no Brasil: entre avanços e retrocessos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 110, 2021.

PORTO ALEGRE, R. D. **A brincadeira como estratégia pedagógica para inclusão da criança autista na educação infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, A. N. C.; COELHO, C. M. M. A Lei nº 12.764/12 e a inclusão de estudantes com TEA: uma análise da produção científica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. 1-18, 2023.

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

SGROGLIA, S. M. H. **Formação continuada de professores: desafios e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2020.

SILBERMAN, S. **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. New York: Avery, 2016.

SILVA, A. M. S.; SILVA, M. H. G. F. D. A importância da brincadeira na educação infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2019, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba: UFTM, 2019. p. 1-15.

SILVA, C. R. **As vivências de crianças com autismo nas brincadeiras na educação infantil**. 2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, F. C. T.; GESSER, M.; NUERNBERGER, A. H. O modelo social da deficiência e a educação inclusiva: diálogos possíveis. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe2, p. 60-73, 2019.

SILVA, S. C. R.; DIAS, A. A.; MARTINS, L. A. R.; TENÓRIO, S. M. A mediação do professor na inclusão de crianças com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 633-648, 2013.

TEIXEIRA, A. B. M. **A Constituição de 1988 e o direito à educação inclusiva**. São Paulo: Atlas, 2018.

TEIXEIRA, M. C. T. V.; GANDA, D. R. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os desafios para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 2, p. 1234-1249, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

Silvana Matos Uhmann

Resumo: Este trabalho busca refletir acerca de uma pesquisa desenvolvida com mães de estudantes com diagnóstico de Paralisia Cerebral, que frequentam uma escola regular no terceiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se do interesse em problematizar a questão da deficiência pelas esferas limitação versus possibilidade no processo de escolarização destes sujeitos, sobretudo a partir de corpos que visivelmente personificam a deficiência. Por meio de um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, há a problematização de suas falas – por meio da realização de entrevistas – quanto à escolarização de seus filhos, compondo um movimento que permite considerar que esses “corpos” estão dentro da escola, mas em um “não lugar”, à margem das práticas pedagógicas desenvolvida pelos seus professores.


Palavras-chave: Corpos. Deficiência. Escola. Exclusão.

INTRODUÇÃO

A educação escolar no Brasil vivenciou um período fortemente marcado por exclusões de diferentes ordens, sobretudo no que se referem as mulheres, as pessoas de classes menos favorecidas, os indígenas, as pessoas com deficiência – dentre tantos outros sujeitos com marcadores de exclusões – como nos mostra a trajetória da humanidade, por sua vez destacada por Louro (2000). Por muito tempo, o direito à educação escolar era impossibilitado a muitos sujeitos, acreditando ser este um lugar de acesso para poucos – ou seja, com um certo padrão (e tipo) estipulava aqueles que poderiam e os que não poderiam ter acesso à educação. Constituíam-se, aí, práticas de exclusão nos meios sociais, sobrando aos sujeitos marcados pela diferença a condição de passividade frente ao que lhes era proposto, ou mesmo a ocupação de outros lugares, que não aqueles nomeados de espaços escolares.

Entretanto, contestando esse lugar, foi-se gradualmente buscando uma educação cada vez mais igualitária, fosse para os sujeitos de distintos gêneros, classes sociais, idades, etnias ou deficiência. Nas três últimas décadas no Brasil, vivenciamos inúmeros avanços no que diz respeito às legislações que garantem o acesso aos direitos da escolarização regular a todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Trata-se de um novo entendimento que vem crescendo ao longo dos anos, trazendo consigo novas e diferentes formas de compreensão e aceitação da diferença. Neste sentido, “ao que tudo indica, a singularidade de um corpo está ligada à identidade das suas ações em um ambiente e o fluxo incessante de imagens que não apenas o identificam em relação aos demais seres vivos, mas o tornam apto a sobreviver”. (Greiner, 2005, p. 80).

A ideia que perpassa este trabalho desloca a questão da deficiência dos sujeitos para as possibilidades de estabelecimento de relações pedagógicas, sobretudo de seus corpos com o contexto escolar o qual experienciam. É possível dizer, como destacam Soares (2000) e Pich (2009), que cada instituição escolar produz uma cultura própria,

S. M. Uhmann (). Universidade Federal Fluminense. Angra dos Reis, RJ, Brasil. E-mail: silvana_uhmman@id.uff.br

bem como formas de relações entre os sujeitos. Entende-se que a deficiência aqui tratada constitui uma questão de relações sociais estabelecidas na (ou nas) culturas escolares, entre pessoas que em um determinado contexto devem manter relações qualificadas e de igualdade entre si (ou não).

Tendo este entendimento, parece oportuno refletir sobre as práticas de escolarização nos espaços escolares, sobretudo diante da inserção de corpos com deficiência, mais especificamente o lugar que estes corpos ocupam e a relação destes com seus pares e professores. Dessa forma, justamente ao reconhecer o desafio da escola como uma instituição que se caracteriza por uma diversidade de alunos, que se diferenciam enormemente entre si (idade, sexo, níveis de desempenho escolar, deficiências), com posições que demarcam singularidades, é que essa temática suscita algumas reflexões, pelas quais destaca-se os corpos como um marco identitário nos processos de escolarização – definida nesta pesquisa como uma prática social complexa efetivada entre sujeitos – professor e aluno – por meio do processo formal de ensinar e aprender na constituição do conhecimento em espaço escolar, ou ainda, ação de ensino que resulta na aprendizagem, possivelmente ligada à ensinagem (relação entre ensino aprendizagem), e não apenas à aprendizagem propriamente dita (Anastasiou, 2006).

Pergunta-se: o que as diferenças (cognitivas, corporais e de ordem sociais) produzem/ representam no contexto escolar? Como os sujeitos demarcados através dos seus corpos pela deficiência são inseridos nos processos de aprendizagens escolares? Tem-se como objetivo refletir como a diferença vêm sendo considerada no contexto escolar, mais especificamente diante de estudantes que demonstram no corpo ter deficiência.

Os dados da pesquisa centram-se em um Estudo de Caso de natureza Qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas realizadas com duas mães de filhas com Diagnóstico de Paralisia Cerebral que frequentam uma escola regular do interior de Estado do Rio de Janeiro/RJ, numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Para nomeá-las, optou-se pelas denominações “Mãe 1” e “Mãe 2”, tendo o cuidado para que suas identidades fossem preservadas. As perguntas realizadas às mães – que foram gravadas e depois transcritas – versam sobre os modos de pensar, suas experiências, olhares e sentimentos frente o processo de escolarização de suas filhas com Diagnóstico de Paralisia Cerebral, que utilizam cadeira de rodas e apresentam movimentos corporais limitados dos membros inferiores e superiores.

As respostas foram analisadas segundo Bardin (1977, p. 42), que explica os dados a partir de:

(...) técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com isso, busca-se compreender como as vivências escolares vêm ocorrendo em tempos de educação – inclusiva – para todos. Essa escolha ajuda a compreender como os sujeitos marcados pela diferença, sobretudo na perspectiva do corpo, são entendidos e significados na/pela escola, bem como os limites e as possibilidades da inserção e da permanência (ou não) na mesma. As respostas das mães são de extrema importância pois possibilitam problematizar as representações daquelas que convivem diariamente com filhas que apresentam marcadores de deficiência expressas permanentemente pelo corpo.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM MARCAS CORPORAIS DE DEFICIÊNCIA



A semelhança organiza a lógica do conhecido, a diferença com a dimensão desconhecida, a qual não reconhecemos ou não temos conhecimento. Macedo (2005, p. 13) explica que “a diferença tem a ver com a singularidade e ao mesmo tempo com a diversidade, porque o diferente é o que está entre nós, naquilo que é além de nós, naquilo que somos nós e não somos nós ao mesmo tempo”. Neste contexto, Carvalho (2010, p. 17) aponta:

No caso das pessoas com deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Isto porque o conceito de diferença parece estar atrelado a uma ideia de dificuldade/falta, já que fugiriam de uma norma pré-estabelecida configurada através das maiorias. As minorias que por diversas razões venham a fugir deste “padrão”, correm um grande risco de permanecerem à margem do lugar a que pertencem/ou possuem o direito de pertencer. Trata-se da realidade de muitas escolas que: “pode-se dizer até que, de certa forma, a escola – seja regular, seja especial – contribui para maior “cristalização” da deficiência, em vez da superação desta.” (Pletsch; Glat, 2012, p. 199).

Através de uma visão foucaultiana “a definição do conceito de educação inclusiva como norma – que correspondem aos padrões e expectativas do que é aceito e considerado regra, ou seja, qualquer aspecto “desviante” dos padrões estabelecidos pode ser considerado anormal – passa a funcionar como uma estratégia de dominação”, de forma que se faz definir aquele que “deve estar dentro ou fora da lista das alteridades permitidas.” (Lopes, 2012, p. 8). Neste sentido, perigosa torna-se a necessidade de normatização no contexto escolar, na busca incessante por generalizações (sempre possíveis através de semelhanças) que simplificariam o processo relacional e de ensino e aprendizagem entre os estudantes, como se a deficiência intrinsecamente trouxesse dificuldades. Assim, na corporificação do Outro da educação (Skliar, 2006), necessitaram adaptar-se, dedicar-se a caber na normalidade exigida, muitas vezes sendo culpabilizados por sua própria exclusão/segregação. Nas palavras de Skliar (2006, p. 29):

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

Esse “laboratório desapaixonado e sepulcral” pode ser a sala de aula, que, com a temporalidade, não deixou mais o surdo “de fora”; no entanto, ainda não conseguiu entendê-lo além de uma deficiência. Tem-se, então, a “imagem colonial” de um outro – aqui representada pela pessoa com Paralisia Cerebral –, quer dizer, “a imagem de um outro maléfico [...] um corpo sem corpo, uma voz que fala sem voz, que diz sem dizer, que foi massacrado e segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. (Skliar, 2006, p. 42).

Numa tentativa de manter a mesmice, ou ainda, “uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso” (Skliar, 2006, p. 42). Essa tentativa impede o que o autor denomina de “ser

diverso” ou “ser-diferente” e concede ao surdo o lugar de não perfeito, de não normal, de não ouvinte. Isso porque:

A educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto do que denominamos de modernidade. As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração, etc. (Skliar, 2006, p. 45).

Pode-se assim refletir a fragilidade deste processo (inclusivo), visto que mesmo com características semelhantes, os sujeitos são corpos subjetivamente e muitas vezes significativamente diferentes. Sobre isso, a Mãe 1 relatou: “Eu sei, quando entro na escola muitos olham para o corpo da minha filha. Mesmo tentando disfarçar, olham rapidamente para as diferentes partes, a começar pela cadeira de rodas, suas pernas mais tortas e os braços que não tem força para ficar como os braços de quem não tem Paralisia Cerebral”. Sobre isso, ela ainda continua: “É muito triste como mãe ver e sentir isso. Você quer que seu filho não seja motivo de pena ou exclusão. Porque as vezes penso que se não tivesse a Lei de Inclusão nem na escola ela estaria”. Seguindo essas ideias, a Mãe 2 relatou: “Estar numa cadeira de rodas parece ainda nos dias de hoje um bicho de sete cabeças. Assustador! Me dói saber que minha filha passa por tudo isso porque tem deficiência. As pessoas falam que incluem, mas antes disso elas olham diferente e também as vezes se afastam”.

Ter Paralisia Cerebral expõe uma marca que, fugindo do corpo “normal”, gera olhares diferenciados. Soares (2002, p. 5) ajuda pensar o quanto os corpos são tomados como “primeiro plano da visibilidade humana”. Ou seja, os corpos das filhas com Paralisia Cerebral são mais do que um conjunto de músculos e ossos; são as marcas visíveis da deficiência. Ao olhar para o corpo, supõe-se poder “ler” as identidades dos indivíduos, a partir dos símbolos e das marcas que são visivelmente possíveis de identificar. Para Veiga-Neto (2002, p. 36), “os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – e inscrevem-se fundamentalmente nos corpos”.

Segundo Louro (2000 p. 63), “os corpos somente são o que são na cultura. Sendo assim, os significados de suas marcas não apenas deslizam e escapam, mas são também múltiplas e mutantes”. A forma como as marcas são interpretadas e (re) significadas varia de acordo com o contexto cultural e também ao longo da vida do sujeito. A autora (2000 p. 63) destaca que, “no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos”. Possuir (ou não possuir) uma marca permite reconhecer as possibilidades e os limites de um sujeito, definindo-o e posicionando-o, inclusive, nos contextos escolares.

A mãe 2 destacou que a filha está na escola, mas “fica de fora das práticas pedagógicas” ou ainda “me questiono se vir para a escola é inclusão, porque eu trago [a filha], mas se você me perguntar o que ela aprende... não sei o responder”. A indagação da mãe “tenho dúvidas sobre a educação inclusiva” nos faz pensar sobre a ideia do outro na constituição ética/estética do corpo/sujeito. Jerusalinsky (1996) afirma que “tornamo-nos nós através do outro”. O autor ainda nos instiga a pensar em como o olhar do outro nos afeta.

Para Macedo (2005, p. 12), a diferenciação “tem um preço: a redução das coisas ao conhecido por nós. O preço é pensarmos pela negação, pelo sim ou não. Tal coisa pertence ou não a um conjunto? Serve ou não para isso? O que não serve é excluído, fica sem lugar, fica entregue à própria sorte”. Os corpos dessas pessoas são como superfícies de inscrição, marcadores identitários que apresenta estereótipos e estigmas.

O interesse sobre a temática da diferença na escola é pautado no reconhecimento de que alguns sujeitos e suas características são considerados mais visíveis e nunca despercebidos, levam o título de “mais diferentes” do que outros, sendo muitas vezes carregados, como bem destaca Skliar (2006), de estereótipos e preconceitos, os quais sinalizam, por exemplo, para corpos sem um membro ou com comportamentos atípicos. Sinalizações que problematizam a escola a partir da norma, da normalidade, do esperado que, junto, trazem os estranhamentos, as omissões, os afastamentos e as práticas pedagógicas para o que frequentemente é considerado “diferente”, pois não cabe em uma regra definida, em um padrão de comportamento ou em modelos únicos de experiências escolares.

Vale ressaltar que estereótipo é aqui entendido como imagem preconcebida para definir pessoas ou situações; são como impressões, preconceitos e “rótulos” organizados de maneira generalizada, muitas vezes com teor preconceituoso e padronizando diversos aspectos relacionados ao ser humano e às suas ações. Já o preconceito, por sua vez, é compreendido por meio do pré-julgamento – literalmente, “pré-conceito” –, uma concepção que já existe sem que haja, por exemplo, fundamentação científica para tal. Por isso, o preconceito por vezes sustenta a intolerância ou o repúdio ao que não é aceito.

A mãe 2 tem a sensação de que por sua filha apresentar diagnóstico de Paralisia Cerebral é entendida como incapaz, aquela que não consegue acompanhar toda a turma e que por isso deveria ficar apenas “sentada na cadeira de rodas olhando para um espaço limitado”, enquanto os colegas realizam as práticas pedagógicas conduzidas pelas professoras. Ela ainda explica: “ela [a filha] tem monitora, mas ela cuida da alimentação, dos cuidados básicos, sabe. Mas gostaria muito que ela aprendesse alguma coisa na escola (...) eu sei que ela tem dificuldades, que não vai chegar como outras crianças chegam, mas alguma coisa e sei que ela conseguiria!”.

Não se trata de julgar a professora da turma, mas parece que o processo de inclusão desenvolvido não consegue incluir de fato a aluna. Assim, constitui-se um processo de in/exclusão que posiciona quem tem marca visível de deficiência “fora do lugar”. Os discursos e práticas escolares surgem como constituintes de barreiras que reforçam exclusões, dificultando a transposição “da cadeira de rodas olhando para um espaço limitado” para estar incluído e realizando atividades pedagógicas.

Quando perguntado as mães sobre o que pensam que poderia ser ensinado às suas filhas, a mãe 1 explica: “poderia inclusive ter a estimulação de outros colegas pegando na mão e ajudando sabe. A minha filha ia sentir ia aprender sobre o toque, inclusive. Mas parece que tem uma distância constante das pessoas. E eu volto a dizer, é porque minha filha tem uma deficiência que aparece no corpo, que não dá para disfarçar”. A expressão: “não dá para disfarçar” representa a deficiência inscrita sobre o corpo e motivo de afastamentos e exclusões. Quando questionada sobre o que pensa ser o motivo disto, a mesma mãe explica: “As pessoas ainda não estão acostumadas com o diferente. Todo mundo diz que somos diferentes, mas é até ali. São só algumas diferenças, as mais comuns. Agora cadeira de rodas, pernas tortas, as vezes babar, é demais para as pessoas”.

Estas afirmações possibilitam refletir o quanto as representações dos outros – professores e colegas – em relação à deficiência e aos modos de olhar interferem na escolaridade dos sujeitos. Seguindo essa lógica, Skliar (2006, p. 23) ressalta a inclusão escolar que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’:

Ao meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificadoramente –, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar estas marcas, essas identidades, esse “ser diferença”, como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, de “normal”, e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.

A partir das ideias acima, destacamos as palavras da Mãe 2:

Tenho pena da minha filha! Quando ela nasceu lá em casa, também não sabíamos como agir, mas amamos tanto ela que nos esforçamos, e hoje tudo está bem. Na escola é diferente, porque as pessoas ainda não conseguem entender e aceitar minha filha como ela é. Ela é mais que a impossibilidade de movimentos de pernas e braços, ela tem os mesmos direitos das outras pessoas de estar e frentear os espaços sem exclusão. O problema é olhar para ela é ver limitação. Eu vejo também, não vou mentir. Mas também vejo possibilidades. Esses dias estava vendo vídeo no Youtube para trabalhar o piscar de olhos. Eu tenho que acreditar e mesmo aos poucos minha filha pode mostrar resultados. E mesmo que não desse [fala com exclamação] ela merece as tentativas. Ela tem direito! Quem está com ela precisa oferecer atividades, acreditar, mesmo que ela nunca consiga.

Isso possibilita pensar o quanto a deficiência (marcada nesta pesquisa principalmente por traços corporais diferenciados da norma, ou da maioria) representa e conduz o modo que a aluna passa a ser vista “com outros olhos”. Muitas vezes, essas posições têm efeitos nas condições de aprendizagem escolar. Dentro dessa lógica, a classificação tem seu ponto de partida, operando em função das semelhanças de normalidade.

Sabe-se que o biotipo “ideal” (padrão do corpo perfeito) faz o papel de um espelho virtual e ideal. E esse ideal geralmente corresponde, no mínimo, a um ser perfeito e sem deficiência, com pernas e braços com movimentos e sem a necessidade de utilização de cadeira de rodas. Isso possibilita dizer que as marcas corporais parecem produzir, sim, representações de pertencimento e de exclusão. As aproximações ou semelhanças a essa idealização corporal (um corpo perfeito) em sua totalidade ou particularidades são perseguidas consciente ou inconscientemente; uma vez que se afaste delas, caracteriza-se a diferença significativa, o desvio, a anormalidade – que justifica o descrédito e o afastamento.

Enfatiza-se, dessa forma, o reconhecimento da existência desse parâmetro “tipo ideal” que legitima, ou melhor, desencadeia preconceitos e estigmas. Goffman (1993) nos ajuda a pensar a noção de estigma como marca, sinal, imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização do corpo perfeito. Os efeitos de possuir (ou não possuir) uma marca corporal de deficiência permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito, definindo-o e posicionando-o no contexto escolar. Carvalho (2010, p. 100) complementa:

[...] vários são os efeitos da exclusão, sendo alguns irrecuperáveis. Em termos psicológicos, a perda da autoestima e da identidade dos que ficam à margem do processo educacional escolar, por exemplo, vai se estruturando com autoimagens negativas. Os sentimentos de menos-valia que se desenvolvem, em decorrência, intensificam comportamentos de apatia, de acomodação, ou se manifestam por meio de reações violentas (como mecanismos de defesa?).

“E sabe porque eu digo isso? Porque tem mais alunos com deficiência aqui. Mas a minha filha é olhada digamos [fazendo movimento de aspas] “mais diferente” – a mãe 2 afirma com convicção. Ela ainda continua: “posso dizer com toda a certeza que tem deficiências mais difíceis que outras. E sabe o que dificulta? É quando aparece muito, quando não dá para disfarçar nada”. Tais afirmações chamam a atenção para o que problematiza Omote (2014, p. 17): a variabilidade das características entre as pessoas é incontestável, sendo “infinitas diferenças umas em relação as outras”. Contudo, é importante considerar o que o mesmo autor apresenta: “A aparência física das pessoas – incluindo aspectos relativos a roupas, físico, rosto, cabelo e mãos – parece desempenhar aí um papel crítico, no sentido de que informa muita coisa a respeito dessa pessoa” (Omote, 2014, p. 21).

O que essas reflexões convidam a pensar é que historicamente “certas diferenças” – para além da cor dos olhos, cabelo, altura, entre outros – “tem sido objeto de atenção especial, seja de admiração ou respeito, seja de temor ou desconfiança” (Omote, 2014, p. 18), dependendo “de como esse atributo ou comportamento é interpelado pelo grupo social (Omote, 2014, p. 17). Mesmo entendendo que tais atributos e comportamentos podem não ser os mesmos em diferentes épocas e grupos sociais, a inclusão de alunos com deficiência – sobretudo os que visivelmente demonstram à nível do corpo – ainda atualmente parecem estar ligadas à negação e afastamentos.

Ou seja, algumas características parecem ser “aceitas” enquanto diferenças; já outras causam estranhamento, olhares curiosos ou que machucam, afastamentos, entre outros. Isso leva a Mãe 1 afirmar:

(...) se eu pudesse pedir alguma coisa, não seria para minha filha não ter deficiência. Minha filha poderia ter qualquer deficiência, mas não uma que mostrasse no corpo. Porque já na chegada como s olhadas, não tem como disfarçar, como não mostrar. E eu não estou falando que tenho vergonha da minha filha. Estou falando que não queria os olhares que na chegada sempre [fala incisiva] aparecem. Sabe uma pessoa Surda por exemplo., ela chega em um lugar e ninguém percebe, só percebe quando faz sinais. É isso que quero explicar. Não é a deficiência, é como as pessoas agem com a deficiência. Por isso as vezes a gente cansa e tem vontade de esconder. Aposto que muitos surdos quando querem nem sinais fazem para não serem considerados diferentes, eu não tenho como tirar minha filha da cadeira de rodas. E mesmo que eu tirasse, ainda assim ela teria as pernas e braços sem força, não movimentaria a cabeça. Não tenho como esconder das pessoas.

Desejar “esconder das pessoas” é efeito da perpetuação do que ainda hoje é aceito como diferença em sociedade. Carvalho (2010, p. 74) indica que ainda “as diferenças [são] entendidas como déficits, o que tem produzido uma geometria de poder que discrimina e marginaliza certos indivíduos ou grupos”. A escolarização, neste sentido, demonstra fragilidade na condução de vivências e experiências no contexto coletivo, uma vez diante dos relatos das mães entrevistadas, parece considerar as estudantes com Paralisia Cerebral pela esfera da incapacidade de aprender com os demais. A condição de deficiência, como “falta de algo”, “fora do lugar” as exclui.

Parece que os corpos/sujeitos passam a ser vistos como responsáveis por essa condição, quando na verdade o meio (as estratégias) da cultura escolar é que necessita ser repensado. A escola geralmente considera corpos “fora do seu lugar” prejudicando, por exemplo, a escolarização desses sujeitos. Carvalho (2010, p. 39) explica que muitas vezes as pessoas diferentes geram impacto no “olhar” do outro, dito normal, provocando:

a) Sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o diferente é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...); b) movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia.

Dessa forma, as concepções acima afetam as relações entre aqueles “com” e aqueles “sem” corpos diferentes, contrafazendo o direito que todos têm de conviver e aprender juntos. “Ao ser vista a partir da deficiência, a deficiência vindo primeiro, são tiradas da minha filha condições para que aprenda com os demais, apostar fichas sabe? Com o pensamento de que não acompanha os colegas e que não adianta fazer nenhuma atividade, que igual não entenderá nada [fala com ênfase] e não irá participar” – mãe 2 explica. Ou seja, a compreensão enraizada de que a Paralisia Cerebral impossibilita qualquer aprendizado e justifica o não planejamento e mediação de atividades e estratégias pedagógicas frente a estudante.

Não é difícil de afirmar que esta realidade é vivenciada por muitas famílias. Trata-se de uma questão que definitivamente merece atenção, no sentido não de apontar culpados, mas de entender o que vem sendo compreendido sobre deficiência e o que estas vêm produzindo no dia a dia nas salas de aulas das escolas. Uma vez que se acredita que os entendimentos e concepções dos sujeitos escolares definem as práticas que os mesmos realizarão, torna-se essencial estabelecer novos entendimentos que possibilitem melhores condições de escolarização aos sujeitos com deficiência.

CONCLUSÃO: LONGE DE CONCLUIR

Os recortes e problematizações realizados aqui permitem entender que não basta refletir sobre inclusão ou escola para todos, se o entendimento dos alunos e a postura as pessoas envolvidas, por exemplo, são apenas de tolerância da deficiência. Tolerância no sentido de não impedir que as pessoas com deficiência frequentem os espaços escolares, mas não as considerar como pertencentes e buscar alternativas, possibilidades e condições para sua permanência com qualidade e aprendizagem. Parece que isso seria incluir para manter excluído, como destaca Veiga-Neto (2002). Entende-se a deficiência como diferença que legitima um lugar dentro da escola e, ao mesmo tempo, um “fora dela” ou um “não lugar” mesmo dentro da escola.

Contudo, mesmo após alguns anos na busca por mudanças frente a estes sujeitos, há ainda muito o que fazer e refletir em termos de educação igualitária e de qualidade para todos. O campo empírico desta pesquisa apresenta diversas angústias de mães que vivenciam diariamente um processo de inclusão escolar falho, em que pouco ainda está contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das suas filhas e, mais do que isso, sendo responsável por estabelecer práticas e relações excludentes. É a deficiência sendo ainda percebida por uma perspectiva enraizada biológica e limitante, sendo esta percebida e considerada primeiro, antes inclusive do contato com o sujeito e a realização de estratégias para sua aprendizagem.

Diante desta problemática, entende-se que a inclusão escolar implica, portanto, em escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de seus marcadores. E para isso, acredita-se na necessidade de compreensão sobre o que venha a ser a deficiência e de que esta não necessita de um caráter de estranhamento, tampouco relação com fator limitador. Por outro lado, estas escritas suscitaram o entendimento de que o estranhamento é comum e muito presente na vida de pessoas com deficiência de ordem cognitiva, orgânica e/ou sensorial. Entretanto, o que buscou-se problematizar é a necessidade de que este estranhamento dê lugar a aceitação, legitimação e pertencimento

nos diferentes espaços, escolares e outros. Entende-se que nada pode avançar se não produzir uma cultura de aceitação das diferenças que ainda “não são tão bem aceitas”, em que marcadores – sejam eles inscritos nos corpos ou não – não interfiram nas relações e modos de pensar das/sobre as pessoas.

Como fissura? Como possibilidade? Uma nova perspectiva de deficiência deve ser incorporada, sobretudo ao campo educacional, em que “as diferenças sejam manifestadas e respeitadas, sem discriminação”, independentemente de quais sejam, marcadas ou não, pela esfera do corpo (Campbell, 2009, p. 183). As narrativas das mães mostram que o pertencimento e a exclusão estão ligados às marcas expostas nos corpos dos sujeitos, e provocam a refletir que o ideal seria pensar em corpos singulares como premissa humana. Ou seja: “Uma mensagem final? Olhem as pessoas a partir das potencialidades de seus corpos e não das deficiências”. Esta é, sem dúvida, uma discussão que está longe de concluir.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léia das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6 Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CARVALHO, Rosita. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

JERUSALINSKY, Alfredo. Para uma Clínica Psicanalítica das Psicoses. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 146-163, 1996.

LOPES, Maura Corcini. **Problematisando os discursos que constituem a metanarrativas da inclusão escolar**. São Paulo: Artmed, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMOTE, Sadão. **Aparência e competência**: uma relação a ser considerada na Educação Especial. Curitiba: Appris, 2014.

PICH, Santiago. Cultura escolar, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, v. 21, n. 32/33, p. 230-257, jun./dez. 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**: revista da Faculdade de Educação – UnB, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material) idades, (divers)idades, corporal(idades), (ident) idades... In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

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


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


Resumo: Este capítulo apresenta o conceito de objetos de ancoragem como instrumentos de mediação fundamentais para a permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula. Com base na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que esses objetos — físicos, simbólicos ou relacionais — reorganizam funções psicológicas superiores e ampliam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A presença da professora, por exemplo, atua como eixo regulador da organização interna do aluno, oferecendo previsibilidade e segurança. Identificamos que alunos com TEA nível 3 são os que mais dependem desses objetos para permanecer e se desenvolver no ambiente escolar. Nos dias de avaliação, como apontam Marin, Braun (2018) e Faissal (2022), os objetos de ancoragem tornam-se essenciais para a regulação emocional e expressão do conhecimento. Assim, defendemos que incluir é garantir permanência, e que essa permanência exige mediações concretas, sensíveis e fundamentadas na singularidade de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Objetos de ancoragem. Alunos com TEA.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa trajetória como educadores, uma das questões que mais nos desafiam — e ao mesmo tempo nos sensibilizam — é a dificuldade que muitos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam para permanecer em sala de aula. Não apenas fisicamente, mas também em termos de atenção, envolvimento e permanência nos conteúdos propostos. É comum observar que, mesmo com estratégias pedagógicas bem planejadas, alguns desses alunos demonstram inquietação, desinteresse ou até mesmo angústia diante do ambiente escolar. O excesso de estímulos, a imprevisibilidade das rotinas, a dificuldade de comunicação ou de interação social, tudo isso pode tornar a sala de aula um espaço desafiador — quando não excludente. Foi a partir dessa realidade que começamos a buscar alternativas mais sensíveis e eficazes. E foi aí que os chamados objetos de ancoragem, assim chamados por nós autores deste trabalho, começaram a ganhar protagonismo na nossa prática. Esses objetos, muitas vezes simples, têm um papel poderoso: funcionam como pontos de segurança, conforto e regulação emocional para o aluno. Eles ajudam a criar uma ponte entre o mundo interno da criança e o ambiente

Leandro Rodrigues Nascimento da Silva (). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: leandrosalesufrj@outlook.com

Eliezer Gonçalves Cordeiro (). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Joyce Alves da Silva (). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educação na perspectiva inclusiva: pesquisas e práticas no Brasil”, publicado pela Reconnecta Soluções em 2026, disponível para acesso gratuito em: www.reconnectasolucoes.com.br/editora

externo da sala de aula, permitindo que ela se sinta mais segura, mais conectada e, consequentemente, mais presente. Neste capítulo, queremos compartilhar algumas reflexões e experiências sobre o uso desses objetos. Mais do que ferramentas pedagógicas, eles são instrumentos de acolhimento e inclusão — e podem transformar não só a vivência do aluno com TEA, mas também a forma como toda a comunidade escolar enxerga o processo de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre os objetos de ancoragem sob a ótica de grandes pensadores da psicologia do desenvolvimento, como Vygotsky e Piaget, percebemos que, embora o termo seja uma criação contemporânea e situada na prática inclusiva, suas funções dialogam com os fundamentos teóricos desses autores. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais e da interação social. Em sua obra *A formação social da mente* (Vygotsky, 1984), ele afirma que “toda função psicológica superior aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano individual”. Os objetos de ancoragem, nesse contexto, podem ser compreendidos como mediadores simbólicos que ajudam o aluno com TEA a acessar o ambiente escolar de forma mais segura e significativa. Ao oferecer um objeto que regula a ansiedade ou organiza a atenção, estamos ampliando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central na teoria vygotskiana. O objeto atua como suporte para que o aluno realize tarefas que, sozinho, não conseguiria executar, mas que se tornam possíveis com a ajuda de um mediador — seja ele humano ou material.

Já Piaget e Inhelder, em *A psicologia da criança* (1999), enfatizam que o conhecimento é construído ativamente pela criança através da interação com o meio. Os objetos de ancoragem, nesse sentido, funcionam como facilitadores dessa interação. Para o aluno com TEA, o ambiente escolar pode ser excessivamente complexo ou imprevisível, dificultando os processos de assimilação e acomodação — mecanismos fundamentais na adaptação cognitiva. O objeto de ancoragem atua como um elemento estabilizador, oferecendo previsibilidade e familiaridade, o que permite à criança engajar-se com o meio de forma mais estruturada e segura. Ambos os teóricos, embora com abordagens distintas, convergem na ideia de que o desenvolvimento não ocorre isoladamente, mas em constante diálogo com o ambiente e com os outros. Os objetos de ancoragem, portanto, não devem ser vistos como soluções isoladas, mas como parte de uma rede de estratégias que promovem a inclusão, o vínculo e a aprendizagem significativa. Eles são, em essência, instrumentos que potencializam o desenvolvimento ao criar condições mais favoráveis para a permanência e o engajamento do aluno com TEA na sala de aula. Embora tanto Jean Piaget quanto Lev Vygotsky tenham contribuído significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, optamos por seguir exclusivamente com a abordagem vygotskiana neste capítulo. Essa escolha não se dá por desconsiderar a relevância da teoria piagetiana, mas sim por reconhecer que Vygotsky oferece uma lente mais precisa e sensível para depurar o conceito que estamos desenvolvendo: os objetos de ancoragem. Piaget e Inhelder, em sua obra *A psicologia da criança* (1999), nos apresenta uma visão centrada na construção ativa do conhecimento pela criança, com ênfase nos estágios cognitivos e na interação com o meio físico. Embora essa perspectiva dialogue com a ideia de que o aluno com TEA precisa de estabilidade para assimilar e acomodar novas experiências, ela não contempla com profundidade os aspectos sociais, afetivos e simbólicos que estão no cerne da nossa proposta. Vygotsky, por outro lado, em *A formação social da mente* (1984), parte do princípio de que o desenvolvimento humano é essencialmente mediado — por signos, instrumentos, linguagem e, sobretudo, pela interação social. É justamente nessa mediação que os objetos de ancoragem se inserem com mais clareza. Eles não são apenas

suportes físicos ou sensoriais, mas elementos simbólicos que ajudam o aluno com TEA a se posicionar no espaço escolar, a regular suas emoções e a acessar conteúdos que, sem esse apoio, estariam fora de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao utilizarmos Vygotsky como base teórica, conseguimos compreender os objetos de ancoragem como ferramentas culturais que ampliam a participação do aluno no processo educativo. Eles funcionam como mediadores entre o sujeito e o ambiente, entre o desejo de aprender e a possibilidade concreta de fazê-lo. Essa abordagem nos permite não apenas justificar o uso desses objetos, mas também pensar em sua função pedagógica, afetiva e social de forma integrada. Portanto, ao longo deste capítulo, seguiremos com Vygotsky como referência principal, por entendermos que sua teoria oferece os fundamentos mais adequados para sustentar e aprofundar o conceito de objetos de ancoragem — não como simples adaptações, mas como instrumentos de inclusão, pertencimento e desenvolvimento. Outro fator decisivo para a escolha de Vygotsky como base teórica deste capítulo foi sua atuação direta com crianças que, na época, eram classificadas como “anormais” — termo hoje superado, mas que revela o contexto histórico e político em que ele desenvolveu parte significativa de sua obra. Vygotsky não apenas teorizou sobre o desenvolvimento humano; ele esteve profundamente envolvido na prática educacional voltada para crianças com deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, em um momento de grande transformação social na União Soviética.

Durante os anos 1920 e 1930, Vygotsky trabalhou no Instituto de Defectologia de Moscou, vinculado ao Ministério da Educação da então recém-formada União Soviética. Nesse espaço, ele se dedicou ao estudo e à intervenção pedagógica com crianças que eram excluídas do sistema escolar tradicional. Sua proposta era radical para a época: ele defendia que essas crianças não deveriam ser segregadas, mas sim incluídas em processos educativos que respeitassem suas singularidades e potencialidades. Para isso, era necessário compreender não apenas suas limitações, mas sobretudo os recursos que poderiam mediar seu desenvolvimento. Esse trabalho foi profundamente influenciado pelo contexto político soviético, que buscava construir uma sociedade mais igualitária — ao menos em teoria — e via na educação um instrumento de transformação social. Vygotsky acreditava que, mesmo diante de déficits sensoriais ou cognitivos, o desenvolvimento era possível por meio da mediação cultural e da reorganização das funções psicológicas. Vygotsky, em sua obra *Fundamentos da defectologia* (1997), afirma que “a deficiência não é apenas uma limitação, mas também uma fonte de desenvolvimento compensatório”, desde que o ambiente ofereça os instrumentos adequados.

É justamente nesse ponto que os objetos de ancoragem se conectam com sua visão: eles são instrumentos que reorganizam a relação do aluno com o ambiente escolar, permitindo que barreiras sejam superadas por meio da mediação. Assim como Vygotsky propunha o uso de ferramentas culturais para compensar déficits e ampliar o potencial de aprendizagem, nós propomos os objetos de ancoragem como mediadores que possibilitam a permanência, o engajamento e a construção de sentido para alunos com TEA. Portanto, a escolha por Vygotsky não é apenas teórica, mas também ética e política. Ao nos inspirarmos em sua trajetória e em sua atuação com crianças marginalizadas pelo sistema, reafirmamos nosso compromisso com uma educação inclusiva, que reconhece a diversidade como potência e que busca, por meio da mediação, criar condições reais de aprendizagem para todos. Ao escolher Vygotsky como base teórica para o conceito de objetos de ancoragem, não podemos ignorar o impacto revolucionário de sua abordagem na desconstrução de visões históricas que marginalizaram pessoas com deficiência — especialmente aquelas influenciadas por tradições religiosas. Durante séculos, a cultura ocidental, fortemente marcada pela moral cristã, construiu uma identidade excludente

para esses sujeitos. A própria Bíblia, em diversos trechos do Antigo Testamento, impunha restrições severas à participação de pessoas com deficiência em funções religiosas e sociais. Em Levítico 21, por exemplo, há uma lista de impedimentos físicos que desqualificavam alguém para o sacerdócio, reforçando a ideia de que a deficiência era sinônimo de impureza ou castigo divino.

Vygotsky, ao contrário, propôs uma leitura radicalmente diferente. Em sua atuação no Instituto de Defectologia de Moscou e em obras como *Fundamentos da defectologia* (1997), ele não apenas rejeitou a ideia de que a deficiência era uma falha ou desvio, mas demonstrou, com base em observações empíricas e dados clínicos, que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo ambiente social e pelas ferramentas culturais disponíveis. Para ele, a deficiência não deveria ser vista como uma identidade fixa ou como um destino, mas como uma condição que pode ser transformada por meio da mediação, da interação e da cultura. Essa perspectiva rompe com a lógica religiosa da exclusão e inaugura uma abordagem científica e humanista que reconhece a potência dos sujeitos com deficiência. Vygotsky não negava as limitações biológicas, mas insistia que o maior obstáculo ao desenvolvimento dessas crianças era a exclusão social. Ele afirmava que “a deficiência não é apenas uma limitação, mas também uma fonte de desenvolvimento compensatório” (Vygotsky, 1997, p. 27). Ou seja, quando o ambiente oferece os instrumentos adequados — como os objetos de ancoragem que propomos — é possível reorganizar funções, criar novas vias de aprendizagem e promover inclusão real. Dito isto, vamos ao debate...

O QUE SÃO OBJETOS DE ANCORAGEM?

Os objetos de ancoragem são elementos físicos, simbólicos ou relacionais que funcionam como pontos de segurança emocional e cognitiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do ambiente escolar. Trazemos essa afirmação porque é o que temos vivenciado em nosso cotidiano escolar. Eles não são necessariamente recursos pedagógicos convencionais, mas sim instrumentos que ajudam o aluno a permanecer na sala de aula, a se sentir pertencente e a manter-se regulado diante dos desafios do cotidiano escolar. Esses objetos atuam como mediadores entre o aluno e o ambiente, oferecendo previsibilidade, conforto sensorial, vínculo afetivo ou organização interna. Em muitos casos, são elementos simples, já presentes na rotina escolar, mas que ganham um significado especial para aquele aluno. O valor não está no objeto em si, mas na função que ele desempenha na regulação emocional e na permanência do aluno no espaço de aprendizagem. Exemplos de objetos de ancoragem incluem: **Mochila ou estojo favorito**: não apenas um item de transporte, mas um símbolo de segurança e familiaridade; **Caderno com capa específica ou textura agradável**: pode funcionar como um organizador visual e tátil que ajuda o aluno a se orientar; **Brinquedo sensorial discreto (como uma bolinha de borracha ou *fidget*)**: auxilia na autorregulação e na manutenção da atenção; **Presença da professora ou de um profissional de referência**: a figura humana pode ser o principal ponto de ancoragem, oferecendo estabilidade emocional; **Carteira posicionada em local específico da sala**: a previsibilidade espacial é fundamental para muitos alunos com TEA; **Rotina visual ou cronograma fixo**: embora não seja um objeto físico, funciona como âncora temporal e organizacional; **Peça de roupa ou acessório com valor afetivo (como um boné ou pulseira)**: pode representar um elo com o lar ou com alguém importante.

A mochila, por exemplo, quando investida de valor afetivo, torna-se um signo mediador. Ela representa segurança, familiaridade e continuidade entre o ambiente

doméstico e o escolar. Ao portar esse objeto, o aluno ativa mecanismos de autorregulação emocional que sustentam sua permanência na sala. O caderno com capa específica ou textura agradável também funciona como um organizador simbólico. Ele estrutura a experiência escolar, marca o início e o fim das atividades e oferece previsibilidade, o que é essencial para alunos com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades com transições e mudanças de contexto. O brinquedo sensorial discreto, como uma bolinha ou *fidget*, atua como instrumento de regulação emocional. Ele reorganiza a atenção, canaliza tensões e permite que o aluno mantenha o foco, funcionando como um suporte externo que regula processos internos. A presença da professora ou de um profissional de referência é, sem dúvida, um dos objetos de ancoragem mais potentes. Essa figura humana opera como mediador afetivo e cognitivo, oferecendo estabilidade emocional e suporte para que o aluno acesse sua ZDP. A carteira posicionada em local específico da sala também exerce função mediadora. Ela organiza o espaço, oferece previsibilidade e reduz a sobrecarga sensorial, permitindo que o aluno se situe com segurança no ambiente. A rotina visual ou cronograma fixo, embora não seja um objeto físico, é um instrumento psicológico que estrutura o tempo interno do aluno. Ela permite a antecipação simbólica das atividades, reduz a ansiedade e organiza o comportamento. Por fim, a peça de roupa ou acessório com valor afetivo funciona como objeto transicional. Ela representa um elo com o lar, ativa memórias e vínculos que regulam o estado emocional do aluno, sustentando sua permanência e engajamento.

A escolha por Vygotsky como base teórica não se dá apenas por sua abordagem da mediação, mas também por sua atuação histórica com crianças consideradas “anormais” à época. Durante sua passagem pelo Instituto de Defectologia de Moscou, vinculado ao Ministério da Educação da União Soviética, Vygotsky desenvolveu estudos e práticas voltadas para crianças com deficiências físicas, sensoriais e cognitivas. Ele rompeu com a lógica da exclusão, propondo que essas crianças não fossem segregadas, mas incluídas em processos educativos que respeitassem suas singularidades. Em sua obra *Fundamentos da defectologia* (1997), Vygotsky afirma que a deficiência não é apenas uma limitação, mas também uma fonte de desenvolvimento compensatório, desde que o ambiente ofereça os instrumentos adequados. Além da mochila e dos demais objetos que mostramos, a presença da professora em sala de aula não é apenas uma figura funcional do processo educativo — ela é, para muitos alunos com TEA, um verdadeiro eixo regulador. Vygotsky nos ensina que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano social, por meio da interação com o outro, e só depois é internalizado. Nesse sentido, a professora não é apenas uma mediadora de conteúdos, mas uma presença que organiza o mundo interno do aluno. Sua permanência física e afetiva na sala de aula atua como um instrumento psicológico externo que sustenta a autorregulação, a previsibilidade e a segurança emocional.

É fundamental que esse profissional compreenda que sua constância não é neutra: ela tem efeito direto sobre o comportamento, a atenção e a permanência do aluno com TEA. Quando a professora se ausenta, muda de sala ou é substituída sem aviso, o aluno pode vivenciar uma ruptura simbólica que desestabiliza sua organização interna. Isso não se trata de apego no sentido comum, mas de uma dependência funcional da mediação que ela representa. A professora, nesse contexto, é um objeto de ancoragem relacional — sua voz, seus gestos, sua forma de conduzir a rotina são signos que o aluno internaliza para se orientar no tempo e no espaço. Mais do que aplicar estratégias pedagógicas, a professora precisa reconhecer que sua própria presença é uma estratégia. Ela é o ponto de referência que permite ao aluno com TEA antecipar o que virá, compreender o que está acontecendo e se sentir seguro para permanecer. Quando essa presença é estável, afetuosa e previsível, ela se transforma em um suporte para o desenvolvimento de funções como

atenção conjunta, regulação emocional e engajamento social — todas elas fundamentais para a aprendizagem. Investir na formação desse profissional não é apenas capacitá-lo para lidar com conteúdo, mas prepará-lo para compreender que ele é, em si, um instrumento de mediação. A professora precisa saber que sua permanência em sala não é um detalhe logístico, mas uma condição para que o aluno com TEA possa existir ali com dignidade, continuidade e possibilidade de desenvolvimento.

Afinal, quem é esse aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que buscamos compreender, acolher e incluir com mais profundidade? Ele não é um perfil único, nem uma categoria homogênea. O aluno com TEA é múltiplo, diverso, e sua presença na escola exige que abandonemos qualquer tentativa de padronização. O próprio termo “espectro” já nos alerta: estamos diante de uma condição que se manifesta em diferentes intensidades, formas e combinações de características. E é justamente essa complexidade que exige da escola — e do educador — uma postura de escuta, adaptação e mediação constante. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o TEA é classificado em três níveis, definidos pela quantidade de suporte que o indivíduo necessita para lidar com os desafios da comunicação social e dos comportamentos repetitivos e restritivos. O aluno de nível 1 é aquele que “necessita de apoio”. Ele pode apresentar linguagem verbal desenvolvida, mas com dificuldades em manter conversas recíprocas, interpretar nuances sociais ou lidar com mudanças na rotina. Muitas vezes, esse aluno está presente em sala regular, mas sua permanência depende de mediações sutis — como os objetos de ancoragem — que o ajudam a se organizar emocionalmente e cognitivamente.

Já o aluno de nível 2 “necessita de apoio substancial”. Ele apresenta desafios mais evidentes na comunicação e na flexibilidade comportamental. Pode ter dificuldades em compreender regras sociais, lidar com ambientes imprevisíveis ou manter a atenção em atividades que não estejam dentro de seus interesses restritos. Para esse aluno, a presença da professora como mediadora constante, o uso de cronogramas visuais e a oferta de objetos de ancoragem não são apenas estratégias úteis — são condições estruturantes para que ele possa permanecer e participar. Por fim, o aluno de nível 3 “necessita de apoio muito substancial”. Ele pode ter linguagem verbal limitada ou ausente, apresentar comportamentos intensamente repetitivos e demonstrar grande resistência a mudanças. Sua relação com o ambiente escolar é profundamente mediada por elementos que oferecem segurança, previsibilidade e vínculo. Nesse caso, os objetos de ancoragem não são complementares — são essenciais. Eles funcionam como pontes entre o mundo interno do aluno e o espaço coletivo da sala de aula, permitindo que ele esteja ali sem sofrimento, sem sobrecarga sensorial e com possibilidade real de desenvolvimento.

Reconhecer esses níveis não é rotular, mas entender que cada aluno com TEA demanda um tipo de suporte específico. E mais do que isso: exige que o educador compreenda que a permanência desse aluno na sala de aula não é um dado, mas uma conquista diária, construída por meio de mediações sensíveis, éticas e fundamentadas. O aluno com TEA é aquele que nos ensina que a inclusão não se faz com discursos genéricos, mas com práticas concretas que respeitam a singularidade de cada corpo, cada mente e cada trajetória. Portanto, identificamos que os alunos com nível 3 de suporte — aqueles que, segundo o DSM-5, necessitam de apoio muito substancial — são os que mais dependem dos objetos de ancoragem para permanecer em sala de aula. Ao longo de nossa trajetória, ficou evidente que esses alunos não apenas se beneficiam desses instrumentos,

mas que sua permanência e participação no ambiente escolar muitas vezes só se tornam possíveis por meio deles. Esses alunos apresentam desafios significativos na comunicação verbal, na flexibilidade comportamental e na regulação emocional. Muitos têm linguagem limitada ou ausente, demonstram resistência intensa a mudanças e podem reagir com angústia frente a estímulos inesperados. Nesse contexto, os objetos de ancoragem não são recursos complementares — são verdadeiros dispositivos estruturantes. Eles funcionam como mediadores entre o mundo interno do aluno e o espaço coletivo da sala de aula, oferecendo previsibilidade, segurança e continuidade.

A organização interna, segundo a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, é o resultado da internalização de processos inicialmente externos e sociais. Ela não nasce pronta, nem é uma estrutura fixa: forma-se ao longo do desenvolvimento por meio da mediação de instrumentos culturais, da linguagem e da interação com o outro. Para Vygotsky, o sujeito não se organiza a partir de si mesmo, mas a partir daquilo que lhe é oferecido pelo ambiente — e que ele, progressivamente, transforma em estruturas internas de pensamento, regulação e ação. No caso dos alunos com TEA, essa organização interna pode se formar de maneira mais lenta, fragmentada ou sensível a rupturas. Isso não significa ausência de potencial, mas necessidade de mediações mais intensas e específicas. A organização interna envolve a capacidade de antecipar ações, regular emoções, manter atenção, compreender o tempo e o espaço, e construir sentido sobre o que se vive. Tudo isso depende da presença de signos, rotinas, vínculos e objetos que funcionem como ferramentas de estruturação psíquica. Quando um aluno com TEA utiliza um cronograma visual, por exemplo, ele não está apenas seguindo uma rotina — está internalizando uma lógica temporal que lhe permite organizar o dia, prever o que virá e se preparar emocionalmente para as transições. Quando ele se apega à presença da professora, está utilizando essa figura como eixo de estabilidade, como referência simbólica que lhe permite compreender o ambiente e se posicionar nele. E quando ele recorre a um objeto de ancoragem, como uma mochila ou brinquedo sensorial, está ativando mecanismos de regulação que ainda não estão plenamente internalizados, mas que podem vir a se consolidar com o tempo e com o uso contínuo da mediação.

Nos dias de avaliação escolar, os objetos de ancoragem assumem um papel central na permanência e regulação emocional dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo daqueles que necessitam de apoio substancial ou muito substancial. A avaliação, por sua própria natureza, rompe com a rotina, impõe exigências de desempenho e altera a previsibilidade do ambiente — fatores que podem gerar desorganização psíquica e comportamental em alunos com TEA. É nesse contexto que os objetos de ancoragem se tornam instrumentos indispensáveis de mediação. Segundo Marin (2018)

as práticas de avaliação para os estudantes apresentam sentido e favorecem processos de desenvolvimento quando há a organização de instrumentos e estruturas escolares (tempo, espaço, recursos humanos e materiais) minimamente pensados e disponibilizados conforme se observam as demandas e especificidades sobre esse aprender. (Marin, 2018, p. 13).

Os objetos de ancoragem — como a presença constante da professora, o uso de cronogramas visuais, a manutenção de rotinas estáveis e o acesso a itens pessoais com valor afetivo — são parte dessa estrutura que precisa ser planejada com intencionalidade. Eles não apenas ajudam o aluno a permanecer fisicamente na sala durante a avaliação,

mas sustentam sua organização interna diante de uma situação que, sem mediação, pode ser vivenciada como ameaçadora ou desestabilizadora. Faissal (2022) reforça que “a dimensão constitutiva do meio” é determinante para que o sujeito com deficiência possa se expressar e se desenvolver dentro do espaço escolar. Os objetos de ancoragem são parte concreta desse meio constituído — elementos que carregam cultura, afeto e previsibilidade, permitindo que o aluno com TEA acesse sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mesmo em situações de maior exigência, como a avaliação. Eles funcionam como dispositivos que regulam a ansiedade, organizam o tempo interno e viabilizam a expressão do que o aluno sabe, mesmo que por caminhos alternativos. Patrícia Braun (2018) entra no debate sobre avaliação inclusiva com uma contribuição decisiva: ela reforça que a avaliação escolar, para ser significativa e justa, precisa ser pensada a partir das especificidades dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em coautoria com Márcia Marin, Braun (2018) defende que a avaliação não pode se limitar a instrumentos padronizados e classificatórios, mas deve ser construída com base em práticas pedagógicas que considerem o tempo, o espaço, os recursos humanos e os materiais como elementos estruturantes do processo avaliativo.

No artigo *Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar*, Braun (2018) afirma que “as práticas de avaliação para esses estudantes apresentam sentido e favorecem processos de desenvolvimento quando há a organização de instrumentos e estruturas escolares [...] conforme se observam as demandas e especificidades sobre esse aprender” (Braun, 2018, p. 11). É nesse ponto que os objetos de ancoragem se tornam centrais: eles são parte desses instrumentos e estruturas que precisam ser intencionalmente planejados para garantir que o aluno com TEA possa se organizar internamente, regular suas emoções e permanecer em sala durante a avaliação. Braun também destaca que a mediação é o fator máximo nesse processo. Os objetos de ancoragem — como a presença da professora, o uso de cronogramas visuais, ou o acesso a itens pessoais com valor afetivo — são formas concretas de mediação que ajudam o aluno a acessar sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mesmo em momentos de alta exigência cognitiva e emocional, como os dias de prova. Ao reconhecer que esses elementos não são periféricos, mas estruturantes, Braun contribui para uma concepção de avaliação que é verdadeiramente inclusiva, ética e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conceito de objetos de ancoragem emerge da prática pedagógica comprometida com a inclusão real e da escuta atenta às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo deste capítulo, defendemos que esses objetos — sejam físicos, simbólicos ou relacionais — não são meros apoios periféricos, mas instrumentos de mediação fundamentais para a permanência, regulação emocional e participação ativa desses alunos no ambiente escolar.

A escolha por Vygotsky como base teórica não foi casual. Sua abordagem histórico-cultural nos permite compreender que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos culturais e pela interação social, e que a aprendizagem se dá na Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP), por meio da mediação sensível e intencional. Os objetos de ancoragem, nesse sentido, são ferramentas que reorganizam funções psicológicas superiores, viabilizam a internalização de rotinas e significados, e sustentam a construção da organização interna do aluno com TEA.

A presença da professora, por exemplo, foi discutida como um eixo regulador, um objeto relacional que oferece estabilidade emocional e previsibilidade. Sua permanência em sala não é apenas logística, mas estruturante, e precisa ser reconhecida como parte do processo de mediação. Da mesma forma, elementos como mochilas, brinquedos sensoriais, cronogramas visuais e carteiras posicionadas em locais fixos funcionam como âncoras que conectam o aluno ao ambiente escolar, reduzindo a sobrecarga sensorial e favorecendo a permanência com dignidade.

Identificamos, com base na experiência e na observação, que os alunos com TEA de nível 3 — aqueles que necessitam de apoio muito substancial — são os que mais dependem desses objetos para permanecer em sala de aula. Para eles, a mediação não é uma estratégia complementar, mas uma condição de existência escolar. E nos dias de avaliação, como apontam Marin, Braun (2018) e Faissal (2022), esses objetos tornam-se ainda mais essenciais, pois regulam a ansiedade, organizam o tempo interno e permitem que o aluno acesse sua ZDP mesmo em situações de alta exigência. Por fim, reafirmamos que os objetos de ancoragem não são soluções mágicas, mas expressões concretas de uma pedagogia da escuta, da sensibilidade e da mediação. Eles nos lembram que incluir não é apenas permitir a entrada, mas garantir a permanência — e que essa permanência, para muitos alunos com TEA, depende de âncoras cuidadosamente construídas, respeitadas e mantidas. Ao reconhecer e incorporar esses objetos ao cotidiano escolar, estamos não apenas promovendo acessibilidade, mas construindo uma escola que se transforma a partir da diferença, e não apesar dela.

REFERÊNCIAS

FAISSAL, Flávia Ferreira de Souza. **A dimensão constitutiva do meio:** implicações políticas e práticas em educação especial. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e256418, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9ZJZg3Z9hZkYjYwZJZJZg3Z/>.. Acesso em: 29 ago. 2025.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009–1024, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928014/313158928014.pdf>.. Acesso em: 29 ago. 2025.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia.** Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1997.

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

Roberta Pacheco Caetano Borges¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) em Instituições Federais de Ensino, especialmente no contexto baiano. A discussão teórica é entrelaçada com a análise de produções midiáticas sul-coreanas contemporâneas, que abordam a deficiência e a saúde mental em contextos educacionais e profissionais. A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, com base em levantamento bibliográfico e análise fílmica fundamentada em autores como Bourdieu (2011), Glat (2007), Mazzotta (2011) e Chung (2011). O estudo evidencia que, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda existem desafios para a consolidação de uma prática educacional inclusiva e representativa. A reflexão proposta visa contribuir para a compreensão crítica da inclusão na EPT e para a valorização do papel dos NAPNEs como agentes de transformação social.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Produções midiáticas.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se consolidado como uma das principais estratégias de democratização do ensino no Brasil, oferecendo formação cidadã, técnica e crítica a diversos públicos, inclusive àqueles com deficiência. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), emergem estruturas institucionais como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs); que atuam diretamente no acolhimento e promoção da equidade no ensino técnico e tecnológico federal.

Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, a concretização da inclusão plena ainda encontra barreiras culturais, estruturais e atitudinais. Essa complexidade se amplia quando se observa que, na prática, a inclusão educacional nem sempre se traduz em inserção efetiva no mundo do trabalho, especialmente para sujeitos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) ou sofrimento psíquico.

Partindo de uma abordagem teórica-dialética e fenomenológica, este artigo propõe uma análise integrada entre os fundamentos da educação inclusiva e as imagens midiáticas contemporâneas, visando compreender como se articulam identidade,

¹ BORGES (<http://lattes.cnpq.br/1828939717241848>). Pós-Graduanda da Especialização em Docência em Educação Profissional e Tecnológica 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.

trabalho, deficiência e educação. O corpus analítico se ancora em obras como Bourdieu (2011), Glat (2007), Mazzotta(2011) e Chung (2011), além de documentos institucionais e legislações vigentes.

UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem suas origens no início do século XX, quando foi criada, em 1909, a rede de Escolas de Aprendizes Artífices, com o intuito de formar mão de obra especializada para atender às demandas do mercado nacional (Brasil, 1909). Essa iniciativa marca o primeiro esforço sistemático do Estado brasileiro na organização da formação técnico-profissional. Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado, incluindo em seu texto a valorização do trabalho como princípio educativo, o que fortaleceu a relevância da EPT como instrumento de emancipação social e econômica (Brasil, 1988)..

Segundo Ramos (2011), essa reconfiguração institucional também implicou em um novo papel político e social da EPT, na medida em que os Institutos Federais passaram a atuar não apenas como centros de formação técnica, mas também como espaços de inclusão social e desenvolvimento regional. Freitas (2005) destaca que a história da EPT no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo as tensões entre as políticas públicas e os interesses econômicos. A lógica de formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho foi sendo substituída por propostas mais abrangentes, que consideram o sujeito em sua totalidade.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (TEC NEP)

O Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (Tec NEP) foi criado pelo Ministério da Educação como uma estratégia de ação articulada entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Seu objetivo é consolidar ações inclusivas nos Institutos Federais, garantindo o acesso, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). (Brasil, 2006). O programa, criado em 2007, foi responsável por institucionalizar os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) nos Institutos da Rede Federal. Esses núcleos funcionam como agentes mobilizadores para a construção de uma política inclusiva. Como aponta Mori e Glat (2022):

Os NAPNEs são espaços de escuta, acolhimento, produção e articulação de ações voltadas à inclusão no ambiente educacional. Eles atuam de forma transversal nas instituições, promovendo práticas pedagógicas acessíveis e estratégias que favoreçam o sucesso acadêmico e profissional dos alunos com necessidades específicas. (Mori; Glat, 2022, p. 83)

Com o intuito de enfrentar as barreiras atitudinais e físicas nos ambientes escolares, o TEC NEP fomenta ações que dialogam com a formação de professores, a aquisição de tecnologias assistivas e a construção de ambientes acessíveis. Além disso, busca dar visibilidade à diversidade existente nos institutos, reconhecendo a singularidade dos sujeitos e suas potencialidades. A implementação dos NAPNEs a

partir do TEC NEP impactou positivamente na estrutura interna das instituições. Em muitos casos, provocou mudanças nos currículos, promovendo uma formação profissional mais humanizada e sensível às diferenças. Conforme Cruz e Glat (2021) é preciso lembrar que:

Não basta assegurar a matrícula de pessoas com deficiência nas instituições de ensino técnico, é preciso garantir que haja um processo de ensino-aprendizagem significativo, com recursos adequados, professores capacitados e ambientes que acolham a diversidade como princípio. (Cruz; Glat, 2021, p. 57)

Para Mazzotta (2011), os núcleos cumprem uma função essencial na instituição: “Os NAPNEs funcionam como um catalisador de transformações institucionais, desestabilizando práticas excludentes e instaurando novos modos de pensar a educação técnica e profissional sob o viés da inclusão”(Mazzotta, 2011, p. 21). A inclusão, neste sentido, não é compreendida apenas como um direito legal, mas como um valor institucional. Segundo Januzzi (2006), o papel do educador e da instituição é fundamental para romper com práticas que historicamente marginalizaram sujeitos com deficiência:

É preciso considerar que, para além das leis, a construção de uma sociedade inclusiva passa por mudanças de mentalidade e práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da diferença como algo constitutivo do humano. (Januzzi, 2006, p. 88)

Por meio dos NAPNEs, o espaço escolar se transforma em um ambiente de troca e reconstrução de saberes. Há um esforço contínuo em estabelecer um currículo acessível e sensível às singularidades dos sujeitos. A formação docente, incentivada por esses núcleos, é uma das principais ferramentas para consolidar a inclusão. Ainda assim, persistem desafios significativos: a escassez de recursos, a sobrecarga de profissionais, a ausência de políticas de acompanhamento contínuo e a dificuldade de reconhecimento institucional são barreiras enfrentadas. No entanto, a existência e a resistência dos NAPNEs reforçam o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com a inclusão plena.

O CINEMA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS INDIVÍDUOS

Aumont (1998) destaca que o cinema "não apenas reflete a realidade, mas a reconstrói segundo um discurso simbólico e estético que redefine o modo como vemos e compreendemos o outro" (Aumont, 1998, p. 35). Essa capacidade de reconfiguração simbólica torna o cinema uma ferramenta pedagógica e política potente, especialmente quando se trata da visibilidade de grupos historicamente invisibilizados.

Quando representações cinematográficas abordam personagens com deficiência de forma complexa e humanizada, rompem com a lógica da deficiência como ausência, tragédia ou heroísmo. Segundo Glat (2007): “A imagem da pessoa com deficiência precisa deixar de ser estereotipada para que se torne legítima e diversa, refletindo sua inserção concreta na sociedade e nas instituições” (Glat, 2007, p. 16). A construção da identidade está, portanto, atrelada ao reconhecimento social mediado por narrativas culturais. Em outras palavras, aquilo que é legitimado na tela reverbera na forma como indivíduos se percebem e são percebidos. Bellour (1995) analisa essa lógica ao afirmar que “o olhar cinematográfico organiza o olhar do espectador e determina um modo de ver que pode incluir ou excluir” (Bellour, 1995, p. 78).



No contexto educacional, especialmente na EPT, o cinema pode ser usado como recurso didático para promover a empatia, a reflexão crítica e a formação cidadã. Filmes e séries que abordam a deficiência e as vivências neurodivergentes, como os doramas sul-coreanos analisados neste artigo, promovem reflexões sobre identidade, trabalho e inclusão. Duarte (2002) reforça essa perspectiva ao defender que: “A educação estética propiciada pelo cinema contribui para a ampliação da sensibilidade e do repertório ético dos sujeitos, permitindo que estes se reconheçam como parte de uma coletividade múltipla”(Duarte, 2002, p. 42).

A INFLUÊNCIA DAS PRODUÇÕES MIDIÁTICAS COREANAS E A ABORDAGEM DA RELAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM K-DRAMAS

As produções midiáticas, especialmente os dramas televisivos sul-coreanos, conhecidos como K-dramas, têm alcançado enorme projeção internacional nos últimos anos, impulsionados por plataformas de streaming como a Netflix. A “Hallyu” ou “onda coreana” de acordo com (Chung, 2011) impacta não apenas a moda, a música e a culinária, mas também a forma como as sociedades de diferentes culturas se relacionam com temas sensíveis e identitários, como a deficiência e a saúde mental.

A expressão *soft power*, cunhada por Joseph Nye (2004), refere-se à capacidade de um país influenciar outros não por meio de coerção ou força econômica, mas por seu capital simbólico, como cultura, valores e instituições. A Coreia do Sul tem se destacado mundialmente nesse campo ao promover uma política cultural estratégica que projeta sua imagem por meio do cinema, da música pop, da gastronomia e, notadamente, dos K-dramas. Esse fenômeno é conhecido como Hallyu, ou “onda coreana”.

O poder suave repousa na capacidade de moldar as preferências dos outros através do apelo cultural, político e institucional. Se um país consegue fazer com que os outros desejem os mesmos objetivos, ele não precisará recorrer à força ou à coerção para alcançá-los.
(NYE, 2004, p. 5)

Nesse sentido, o *soft power* sul-coreano, ao representar personagens com deficiências físicas, intelectuais ou transtornos mentais em contextos de trabalho, família e convivência social, constrói narrativas simbólicas que contribuem para a naturalização da diversidade e da inclusão. Trata-se de uma forma sutil, mas eficaz, de educação e sensibilização social, alinhando-se aos preceitos das políticas públicas inclusivas que estão em curso no Brasil.

DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

Como destacam Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares, relacionadas ao mundo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, a análise das representações midiáticas e dos discursos presentes nos K-Dramas será realizada a partir de uma análise filmica crítica, apoiada nos estudos de recepção e na teoria da representação. A análise parte da compreensão de que a mídia é um agente formador de sentidos e que o audiovisual atua na construção simbólica das identidades sociais..

Como afirma Demo (2000, p. 123), “a pesquisa científica tem como meta não apenas descrever a realidade, mas compreendê-la criticamente para intervir nela”. Por

fim, a produção dos dados qualitativos será sistematizada por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), permitindo identificar categorias temáticas recorrentes nas representações de PCDs nas séries coreanas selecionadas. Essa técnica se mostra apropriada por possibilitar uma leitura profunda dos significados presentes nos discursos midiáticos e por articular o material empírico com os marcos teóricos.

Tabela 1 Produções Selecionadas

TÍTULO EM PORTUGUÊS	ANO	DIREÇÃO
A Advogada Extraordinária	2022	Yoo In-shik
A Caminho do Céu	2021	Kim Sung-ho
Amor e Outros Dramas	2022	Kim Kyu-tae, Kim Yang-hee
Miss Night and Day	2024	Lee Hyung-min
Quando o Telefone Toca	2024–2025	Park Sang-woo e Wi Deuk-gyu
The Good Bad Mother	2023	Shim Na-yeon
Tudo Bem Não Ser Normal	2020	Park Shin-woo
Uma dose diária de sol	2023	Lee Jae-kyoo e Kim Nam-su

Fonte: Séries Coreanas. Disponível na Netflix. Tabela organizada pela autora.

As imagens, portanto, servem não apenas como objeto de análise estética, mas como disparadoras de reflexões pedagógicas. Em contextos educacionais, como os Institutos Federais, tais produções podem ser utilizadas como estratégias didáticas para a formação de educadores, estudantes e gestores quanto à valorização da diversidade e da equidade.

A ADVOGADA EXTRAORDINÁRIA: REPRESENTAÇÃO E DESAFIOS NO INGRESSO PROFISSIONAL

A Advogada Extraordinária acompanha a história de Woo Young-woo, uma jovem advogada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que enfrenta barreiras sociais e profissionais desde a faculdade até a inserção no mercado de trabalho. A série retrata a personagem como alguém com habilidades excepcionais em memorização e lógica, mas que lida com dificuldades de interação social e resistência institucional à sua presença.

A partir das reflexões de Pierre Bourdieu (2011), que evidencia como os capitais (econômico, cultural e simbólico) operam de forma desigual nos espaços sociais, especialmente quando se trata de sujeitos que não se enquadram no "habitus" dominante. O corpo com deficiência é interpretado como um “corpo estranho” à lógica meritocrática, sendo desconsiderado mesmo quando possui capital intelectual significativo.

A fala de um dos recrutadores que diz: “Pessoas com autismo não conseguem trabalhar em empresas. Elas não conseguem se comunicar bem.”, expõe uma representação do preconceito institucionalizado, reafirmando os estereótipos de inaptidão que cercam pessoas com TEA, o que se relaciona à análise de Glat (2007), ao apontar que a deficiência ainda é muitas vezes vista como um obstáculo à produtividade e à normalidade, quando, na verdade, são as barreiras sociais e atitudinais que limitam a plena inclusão.

Em um dos episódios mais comoventes da série *A Advogada Extraordinária*, a narrativa mergulha no passado sombrio da história da deficiência, resgatando o papel de Hans Asperger no contexto do nazismo. A personagem Woo Young-woo afirma:

Há cerca de 80 anos, um autista não era digno de viver. Há 80 anos, o Sr. Kim Jeong-Hun e eu, não seríamos dignos de continuar vivendo. Até hoje, centenas de pessoas curtem comentários que dizem: ‘Perder um aluno de Medicina enquanto um autista vive é injusto’. Esse é o peso da nossa deficiência.

(*A Advogada Extraordinária*, Netflix, Ep.3, 2022)

A representatividade de Woo, além de gerar identificação com o público neurodivergente, também provocou discussões em diversas plataformas. A série rapidamente se tornou um fenômeno global, alcançando o Top 10 mundial da Netflix em mais de 20 países (Netflix, 2022). Em reportagem da revista *Galileu*, a personagem foi elogiada por sua complexidade e pela forma como rompe estereótipos reducionistas sobre o autismo, contribuindo para um entendimento mais empático e realista da condição (Souza, 2022)

EXCLUSÃO VELADA E CAPACITISMO INSTITUCIONAL EM TUDO BEM NÃO SER NORMAL

Outro exemplo de produção midiática coreana que se destaca na representação de sujeitos com transtornos mentais e emocionais é o K-Drama *Tudo Bem Não Ser Normal* (*It's Okay to Not Be Okay*, 2020). A série retrata o cotidiano de Moon Sang-tae, um adulto com TEA, e de seu irmão, Moon Gang-tae, que atua como cuidador em uma clínica psiquiátrica. Junto à escritora Ko Moon-young, marcada por traumas emocionais profundos, o trio constrói uma narrativa permeada por sofrimento psíquico, vínculos afetivos e superações subjetivas.

As falas do diretor da escola profissionalizante: “Não adianta tentar impedi-lo. Essa não é a primeira vez. E se tivesse uma ferramenta perigosa perto dele? Poderia ter acontecido um acidente.[...] Enfim, precisamos pensar na segurança”, “Será melhor para todos”. Evidencia um discurso que associa a deficiência à ideia de risco e ameaça à coletividade. Essa visão carrega traços do capacitismo estrutural, como apontam Diniz, Machado e Cerqueira (2009), que compreendem o capacitismo como um sistema de valores que desqualifica corpos e mentes considerados fora da norma. Segundo os autores, esse tipo de discurso se perpetua inclusive em instituições que se pretendem inclusivas, por meio de uma linguagem de “preocupação” que mascara exclusões veladas.

Além disso, o modo como Sang Tae é representado na narrativa audiovisual contribui para a construção de significados sociais em torno da deficiência. Conforme Stuart Hall (1997), as representações midiáticas não apenas refletem a realidade, mas também produzem sentidos. Nesse sentido, retratar Sang Tae como um “risco” ao coletivo reforça um imaginário social que associa deficiência à imprevisibilidade, à ameaça e à incapacidade, o que se opõe às propostas de educação inclusiva e cidadania plena.

Esses elementos reforçam a importância da produção midiática como potencial catalisador de mudanças sociais, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho e da educação. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que mais de 45 milhões de brasileiros se autodeclararam como pessoas com deficiência, o que corresponde a cerca de 24% da

população nacional (IBGE, 2020). Contudo, a taxa de participação dessas pessoas no mercado de trabalho formal ainda é significativamente inferior à da população sem deficiência. Assim, a presença de Sang Tae na escola e no mercado de trabalho, embora simbolicamente positiva, denuncia os limites da política de cotas quando não acompanhada de ações estruturais, formativas e culturais. A inclusão torna-se aparente, mas não efetiva.

A CAMINHO DO CÉU: ROTINA, TRAUMA, LUTO E REINVENÇÃO SOCIAL NO TRABALHO.

A Caminho do Céu acompanha Geu-ru, um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que trabalha com o pai em uma empresa especializada em "limpeza de traumas", responsável por organizar os pertences de pessoas falecidas. Após a morte repentina do pai, sua rotina meticulosa e estável é radicalmente alterada, desafiando sua zona de segurança emocional e cognitiva.

A chegada do tio Sang-gu, um ex-presidiário designado como seu novo responsável legal, inaugura o eixo das mudanças: de comportamento, convivência, estilo de vida e forma de ver o mundo. Inicialmente resistente e distante, o tio também passa por transformações ao conviver com Geu-ru e testemunhar seu senso ético e empatia na realização do trabalho. Segundo Uchoa (2008), processos de inclusão não ocorrem apenas em espaços formais, mas também em relações interpessoais e afetivas, onde a convivência gera reconhecimento mútuo.

O tema do trauma é duplo na narrativa: está presente tanto na morte do pai e nas experiências de Geu-ru, quanto na própria natureza do trabalho, que envolve lidar com perdas, despedidas e memórias. A série propõe uma ressignificação do luto através do cuidado com os pertences e com as histórias das pessoas falecidas, criando um espaço simbólico de cura para os clientes e para os protagonistas. Mazzotta (2011) destaca que o acolhimento de sujeitos com deficiência deve considerar suas vivências emocionais, familiares e históricas, especialmente em contextos de perda ou abandono.

O trabalho é mostrado como espaço de inclusão, reconstrução e agência. Mesmo após a perda do pai, Geu-ru mantém a empresa funcionando com o tio, o que permite não apenas sua autonomia financeira, mas também seu crescimento pessoal. Como enfatiza Januzzi (2004), a profissionalização de pessoas com deficiência deve ser mediada por oportunidades reais e suporte contínuo, valorizando suas competências específicas sem ignorar suas necessidades. Por outro, a repetição de cenas de solidão e isolamento pode reforçar a ideia de que pessoas com deficiência são essencialmente "diferentes" ou não adaptáveis aos espaços sociais. Aumont (1998) destaca que o cinema pode ser uma ferramenta de construção de identidades, mas também de reforço de estigmas, dependendo da forma como articula imagem e discurso.

AMOR E OUTROS DRAMAS: O TRABALHO, A SOLIDÃO E OS VÍNCULOS AFETIVOS NA VIDA DE UMA MULHER COM SÍNDROME DE DOWN

No episódio 14 de Amor e Outros Dramas, somos apresentados à história sensível e profunda de uma personagem com Síndrome de Down, que possui uma irmã gêmea neurotípica. A irmã neurotípica assume uma postura protetiva, mas por vezes paternalista, limitando involuntariamente a liberdade da irmã com deficiência. Uchoa (2008) adverte que os processos de inclusão devem evitar a superproteção, pois esta compromete o protagonismo da pessoa com deficiência e reforça a dependência.

Figura 1- Yeong- Hui em seu ambiente de trabalho



Fonte: Amor e outros dramas (2022). Disponível na Netflix. Print screen capturado pela autora.

O trabalho, apesar de ser espaço de realização, também se torna um palco onde a diferença é notada, mas não necessariamente acolhida. A personagem cumpre suas funções, mas sente que não é vista para além da deficiência. Nesse ponto, Januzzi (2004) aponta que a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho precisa ser acompanhada por estratégias de sensibilização coletiva, evitando que o “incluso” seja percebido como exceção ou apenas tolerado.

MISS NIGHT AND DAY: COTAS, DEFICIÊNCIAS ADQUIRIDAS E A DISPUTA POR PERTENCIMENTO

A série *Miss Night and Day* aborda, com nuances sociais e simbólicas, os desafios enfrentados por ex-militares com deficiências adquiridas durante o serviço e também a complexa dinâmica de processos seletivos por cotas, tensionando as relações entre capacitismo, mérito, idade e inclusão profissional.

No processo seletivo retratado na série, observamos candidatos que acessam as vagas por meio do sistema de cotas para pessoas com deficiência (PCDs), incluindo veteranos com sequelas físicas e psíquicas de guerra. No entanto, o que deveria ser um caminho de reparação histórica e afirmação de direitos torna-se um campo de disputas morais e preconceitos velados. Segundo Januzzi (2004), embora as cotas representem um avanço nas políticas públicas de inclusão, elas ainda são atravessadas por resistências institucionais e culturais que reforçam estereótipos e dificultam sua efetivação.

A presença do personagem em um ambiente profissional, apesar de suas limitações físicas, traz à tona a discussão sobre a adaptabilidade dos espaços e o reconhecimento das habilidades e experiências prévias das pessoas com deficiência. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa narrativa dialoga com a importância da valorização das trajetórias individuais e da oferta de suporte institucional – tal como acontece nos NAPNEs – para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a valorização dos estudantes PCDs no processo formativo e no mercado.

THE GOOD BAD MOTHER: DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA, RELAÇÕES FAMILIARES E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Na série sul-coreana *The Good Bad Mother*, o espectador é confrontado com o impacto emocional e social da deficiência adquirida a partir do personagem principal, Kang Ho, um promotor bem-sucedido que, após um grave acidente, passa a conviver com limitações físicas e cognitivas. A narrativa evidencia como uma trajetória de

ascensão profissional pode ser drasticamente interrompida, deslocando o sujeito para uma nova realidade marcada por desafios de autonomia, reabilitação e aceitação social.

O caso retratado na série dialoga com a literatura de Santos (2010), que aponta a dificuldade de reinserção de pessoas com deficiência adquirida no mercado de trabalho, especialmente aquelas que já estavam em postos de prestígio. A barreira não é apenas física, mas simbólica, refletindo expectativas sociais sobre produtividade, independência e normalidade.

Assim, *The Good Bad Mother* reforça como a deficiência adquirida exige não apenas adaptações estruturais, mas profundas revisões de identidade, relações interpessoais e políticas de apoio à inclusão social e profissional. A série contribui com a discussão sobre como a narrativa midiática pode ampliar a compreensão pública sobre os múltiplos caminhos da deficiência e da reconstrução do sujeito.

QUANDO O TELEFONE TOCA: REPRESENTAÇÕES DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA E INCLUSÃO EM ESPAÇOS DE PODER

O dorama sul-coreano “Quando o Telefone Toca” apresenta uma trama envolvente de romance e suspense, tendo como pano de fundo a deficiência auditiva de uma das personagens centrais. A série destaca questões importantes sobre como a sociedade lida com pessoas surdas, especialmente em contextos de poder e representatividade profissional. A personagem feminina, surda, aparece em uma posição de destaque ao lado de seu parceiro, desafiando estigmas sobre fragilidade e incapacidade. Ao trazer a língua de sinais para um espaço de requinte e influência social, a série contribui para a visibilidade da Libras como ferramenta de empoderamento e direito linguístico, conforme defende Mazzotta (2011). A personagem surda não é representada como alguém isolado do mundo, mas como parte ativa da trama, ocupando um lugar de protagonismo simbólico e afetivo.

Essa abordagem é criticada por Glat (2007), ao destacar que “a deficiência não é a negação da potência, mas uma forma diversa de estar no mundo, com direitos e possibilidades específicas”. A série inova ao incluir esse debate em uma narrativa de gênero misto, romance e suspense, desconstruindo a ideia de que questões relacionadas à deficiência só podem ser tratadas em contextos educativos ou melodramáticos. Com isso, *Quando o Telefone Toca* contribui para ampliar a discussão sobre inclusão, acessibilidade e respeito à diferença, a partir de um formato que dialoga com o grande público.

UMA DOSE DIÁRIA DE SOL: O ADOECIMENTO MENTAL DOS PROFISSIONAIS QUE CUIDAM

O dorama *Uma Dose Diária de Sol* traz à tona uma perspectiva frequentemente ignorada nas narrativas de inclusão: a saúde mental dos próprios profissionais da área da saúde e da inclusão. A enfermeira Jung Da-eun, protagonista da série, trabalha em uma ala psiquiátrica e, ao longo dos episódios, o espectador acompanha como o desgaste emocional, o estigma em torno da loucura e a sobrecarga de trabalho afetam diretamente sua estabilidade psíquica e sua identidade profissional. Esse retrato é particularmente significativo quando pensado em paralelo aos contextos educacionais e institucionais onde atuam os profissionais da inclusão. Muitas vezes, espera-se desses trabalhadores uma postura inabalável, de abnegação e paciência, sem considerar que eles também

estão vulneráveis ao estresse, à ansiedade e à exaustão. Como afirma Mori e Santos (2010), “a exaustão emocional dos profissionais da inclusão é uma ferida silenciosa que compromete não apenas a qualidade do atendimento, mas também a própria permanência desses sujeitos no sistema educacional”.

"Todas as doenças vêm da perda. Você pode ter perdido uma coisa que estimava muito. Ou ter se perdido. Ou talvez tenha perdido os seus momentos felizes. Em momentos como esses, nós temos que ter uma coisa que parece ser meio ultrapassada. Uma coisa chamada esperança. E estamos aqui para encontrar essa coisa clichê chamada esperança."

— Fala da enfermeira Jung Da-eun no K-Drama “Uma Dose Diária de Sol”

Essa fala, carregada de ternura e vulnerabilidade, encapsula a essência da série e o desafio cotidiano de tantos profissionais que, mesmo no limite de suas forças, persistem no ato de cuidar. Esperança, neste contexto, não é um conceito abstrato ou vazio, é resistência, é reconstrução de sentido; é o fio que sustenta a permanência e a possibilidade de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos doramas sul-coreanos aqui apresentados revela a potência da mídia audiovisual como ferramenta de sensibilização, crítica social e mobilização em torno das temáticas da deficiência, da saúde mental e da inclusão no mundo do trabalho. Produções midiáticas sul-coreanas não apenas colaboram, expõem os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, mas também tensionam normas sociais, políticas institucionais e estruturas capacitistas ainda presentes na sociedade. Nesse sentido, os NAPNEs, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, cumprem um papel essencial ao construir políticas institucionais de apoio e promover espaços de escuta, protagonismo e permanência. Quando dialogam com a arte e a cultura, especialmente por meio da linguagem midiática, tais núcleos podem se fortalecer como pontes entre as experiências subjetivas e os direitos concretos, entre o simbólico e o político.

Portanto, este artigo reafirma que a inclusão não deve ser reduzida a uma estratégia burocrática ou compensatória. Ela precisa ser vivida como princípio orientador de toda prática educacional e profissional. Mais do que “dar lugar”, trata-se de ressignificar os espaços, as relações e os sentidos de pertencimento. A representação da deficiência nas séries analisadas convida educadores, gestores, estudantes e sociedade em geral a reverem seus olhares e posturas diante da diferença. Que possamos, como defende a protagonista de Uma Dose Diária de Sol, continuar buscando, juntos, essa coisa aparentemente clichê, mas profundamente necessária, chamada esperança.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A análise do filme**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLOUR, Raymond. **A análise do filme**. São Paulo: Papirus, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de 28 dezembro de 2016**, Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino..

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT**. Ministério da Educação, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 10 ag. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 20 setembro de 2024.

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.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso 29 de setembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Política de Educação Profissional e Tecnológica: Documento base. Brasília: MEC/SETec, 2021.

CHUNG, Hye Seung. **K-drama: a nova onda da cultura sul-coreana**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CRUZ, Mônica; GLAT, Rosana. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Rio de Janeiro: Egrafia Livros, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas na pesquisa qualitativa**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 47-61, 2002

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação profissional no Brasil: o ensino técnico de nível médio e a formação para o trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GLAT, Rosana.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14(Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pessoas com deficiência. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 8 maio 2025.

IF BAIANO. **Instituto Federal Baiano. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**. 2023.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

KIM, Jung-hyun (Diretor). **Amor e outros dramas**. Coreia do Sul: Viki Rakuten, 2022. 1 temporada. Série de TV.

KIM, Sang-ho (Diretor). **Quando o telefone toca**. Coreia do Sul: Netflix, 2021. Série de TV.

— **A caminho do céu**. Coreia do Sul: Netflix, 2021. 1 temporada. Série de TV.

LEE, Hyung-min (Diretor). **Miss Night and Day**. Coreia do Sul: JTBC, 2024. Série de TV.

MARTINS, Maria Helena Menna Barreto; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Centauro, 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. . 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORI, Tathiana; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva e os núcleos de acessibilidade: práticas e políticas nos Institutos Federais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

NYE, Joseph S. **Poder suave: meios para o sucesso na política mundial**. São Paulo: Biblioteca do Exército; Difusão Editora, 2004.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 8 maio 2025.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA-Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

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

Programa TEC NEP: Educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

RAMOS, Marise. **Educação profissional e tecnológica no Brasil**: história, concepções e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Larissa. **Trabalho e deficiência: desafios da reinserção social e profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Mariana. **Representações de autismo na TV**: como a série “Extraordinary Attorney Woo” está impactando o público. *Revista Galileu*, 2022. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2022/07/serie-sul-coreana-sobre-autismo-conquista-publico.html>. Acesso em: 8 maio 2025.

UCHOA, Simone. **Inclusão e afetividade**: vínculos e convivência no cotidiano escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

YOO, In-shik (Diretor). **A advogada extraordinária**. Coreia do Sul: Netflix, 2022. 1 temporada. Série de TV.

CONCEITUALIZAÇÕES E PROBLEMÁTICAS APRESENTADAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERVENÇÕES DO PROFESSOR E DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

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


Resumo: Esse trabalho buscou conceituar gênero e sexualidade a partir de pensadores do tema e identificar quais são os problemas apresentados em pesquisas sobre a intervenção do profissional de educação física. O método foi a revisão bibliográfica, partindo da Biblioteca Digital de Teses de Dissertações (BDTD), pesquisou-se nos últimos sete anos trabalhos através dos descritores “educação” e “inclusão de gênero”, e análise de conteúdo para descrever os resultados. Trabalhos de diagnóstico, identificaram e problematizaram questões de gênero na atuação profissional, todavia, sem uma intervenção prática; trabalhos que interviram, utilizaram oficinas e/ou materiais didáticos que poderiam desconstruir estigmas. Através das conceitualizações do tema, é possível notar falta de preparo de professores e profissionais para trabalhar com a temática, pois houve falta de preparo durante a graduação e, vimos que muitas pesquisas buscam reafirmar uma verdade sobre preconceitos que são compreendidos socialmente, no entanto, somente propondo para futuras pesquisas a intervenção.


Palavras-chave: Inclusão. Gênero. Trabalho docente. Educação física.


INTRODUÇÃO

Gênero e sexualidade parte de uma perspectiva histórica para compreender como funciona as relações e interações humanas partindo a premissa de seus desejos. O primeiro questionamento formado quando se permite falar sobre a sexualidade humana remete à construção da identidade do sujeito, seus interesses, seu perfil como ser humano, por fim, responder para si mesmo “O que eu sou?”. Figueiró (2007) admite que a primeira concepção do indivíduo em relação ao seu gênero começa na infância, ou seja, se identificando no espaço como menino ou menina, contudo, a pequena criança já se classifica em dois parâmetros, já entende a existência de dois sexos (Freud, 2016), mas o que é exatamente o gênero?

A historiadora americana Joan Scott (1995) defende a concepção de gênero como construção social, sendo (p. 13): “[...] um meio de decodificar o sentido e compreender

Nickolas Luiz de Andrade Almeida (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
e-mail: nickolasandrade@usp.br.

Gabriel Santos de Castro e Lima. (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

Sergio Roberto Silveira (). Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: “Educação na perspectiva inclusiva: pesquisas e práticas no Brasil”, publicado pela Reconecta Soluções em 2026, disponível para acesso gratuito em: www.reconectasolucoes.com.br/editora

as relações complexas entre diversas formas de interação humana”. Essa perspectiva compreende a ideia de que o indivíduo se torna algo introduzido e/ou desenvolvido pela sociedade, se associando às primeiras contextualizações dos estudos feministas de Simone de Beauvoir (1967) onde a autora afirma que a mulher não nasce mulher, mas torna-se.

Os conceitos específicos em gênero e sexualidade serão representados de forma mais sucinta ao longo desse trabalho, as concepções iniciais foram introduzidas buscando tematizar as questões dessa temática a partir de conhecimentos primários sobre o assunto. O crescimento da criança, a partir de vivências informais, ou seja, o que ela vê, escuta, convive, seja na escola ou em casa, faz com que as primeiras indagações sobre sua própria sexualidade se iniciem em sua adolescência, e o acompanha durante boa parte de seu desenvolvimento (Figueiró, 2007).

A sociedade impositora, repressora da sexualidade, busca instituir uma forma de viver a sexualidade e as representações sociais de masculinidade e feminilidade, contudo falha em impor a heteronormatividade entre os indivíduos (Foucault, 1988), assim, os questionamentos sobre o próprio desejo e atração sexual de jovens propicia diferentes formas de entender a realidade humana, a primeiro momento, tomamos o entendimento de uma “inversão sexual” entre as pessoas, como propõe Havelock Ellis (2013) em sua obra com mesmo título, a inversão seria o impulso em se atrair por pessoas do mesmo sexo devido a uma alteração congênita.

As buscas pela promoção da equidade e justiça social para indivíduos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, *Queer*, Intersexuais, Assexuais) é um papel de toda a sociedade, visto as constantes agressões, discriminações e violação dos direitos desses indivíduos, nessa perspectiva, o profissional de educação física constitui importante relevância para desenvolver equidade a partir do movimento humano e as práticas corporais, seja na escola ou em diferentes espaços sociais de intervenção.

Como preveem as graduações em educação física e esporte e, as concepções de Tani (2007), os cursos de preparação profissional na área, para que seja eficiente e de qualidade, necessita de sete componentes: verificar as necessidades sociais, uma boa estrutura administrativa, um corpo discente, corpo docente preparado, corpo de conhecimento acadêmico-científico, avaliar a proposta do programa e o mercado de trabalho. Vendo as características fundamentais para uma graduação em educação física, nem sempre podemos admitir que realmente está sendo utilizado esses métodos para a evolução de tal curso.

Situações de degradação social diante de preconceitos de gênero e sexualidade são encontradas em escolas, academias, clubes, nos esportes e nos demais campos de atuação do professor de educação física, cabe investigar e conceituar quais são as problemáticas encontradas nessa temática e quais metodologias até então foram e estão sendo propiciadas nos ambientes de intervenção para minimizar situações constrangedoras e de risco para indivíduos LGBTQIA+.

O professor na escola pode ser um ponto de partida para conduzir aulas, jogos e dinâmicas onde a promoção da equidade possa ser alcançada, Louro (1997) descreve que a educação física escolar serve como foco para a escola de preocupação do desenvolvimento da sexualidade infantil, visto que a disciplina é voltada ao domínio do corpo humano. Nessa aula, a partir das práticas corporais, os alunos são observados, comparados e até mesmo censurados pela gestão escolar, assim, a construção da identidade do sujeito, seus gestos, suas falas e comportamentos são construídos.

Nessa premissa, conduzo a seguinte pergunta principal de pesquisa: como é entendido gênero e sexualidade nas literaturas acadêmicas e quais são as problemáticas vivenciadas no espaço escolar ou em outros campos sobre gênero e sexualidade na atuação de professores e do profissional de educação física e esporte vista a busca de equidade nos ambientes de participação social para indivíduos minoritários da sociedade?

O objetivo principal dessa revisão bibliográfica é conceituar gênero e sexualidade a partir de pensadores e historiadores do tema e identificar quais são as necessidades e problemas apresentados em pesquisas sobre a intervenção de professores e do profissional de educação física e esporte, e a presença de discriminações, estigmas e preconceitos de gênero e orientação sexual durante seu trabalho no campo de atuação profissional.

METODOLOGIA

Esse trabalho possui uma abordagem qualitativa, aprofundando em conhecimentos específicos sobre a sociedade ou um grupo social, discriminando a questão numérica e buscando entender a realidade constituída no espaço de intervenção. O método é descritivo e exploratório, sendo realizado o procedimento de revisão bibliográfica, baseando-se em livros, artigos e demais materiais acadêmico-científicos para o desenvolvimento da pesquisa (Gil, 2002).

A base de dados consultada para descrever as problemáticas apresentadas em estudos de gênero e sexualidade foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo os descritores: “Educação Física” e “Inclusão de gênero” nos últimos sete anos.

Os critérios de inclusão foram: estudos realizados entre 2017 e 2024; estudos de intervenção sobre gênero e sexualidade; e estudos pautando a formação e/ou atuação do professor de Educação Física.

Os critérios de exclusão foram: estudos fora do recorte temporal analisado; estudos de revisão; e estudos sobre demais áreas de conhecimento ou sem enfatizar a inclusão e equidade em gênero e sexualidade.

A análise de dados foi a proposta de análise de conteúdo por Bardin (1977), onde é feita a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

CONCEITUANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E SUAS REPRESENTAÇÕES

Em diversos trabalhos da história, autores buscaram conceituar esses termos e, até o momento, não acredito que há uma clara definição do que seria gênero por exemplo, contudo, há propostas que chegam próximo a um consenso sobre o termo. Scott (1995) em seus trabalhos relaciona o gênero como sinônimos de mulheres, sendo hoje, quando discutimos ou buscamos realizar pesquisas sobre o assunto, estamos realizando pesquisas sobre as mulheres. Ademais, a autora coloca gênero como uma categoria, ou seja, uma imposição sobre os corpos humanos e sua sexualidade.

A sexualidade, em seu estado comum, muitos acreditam que seria algo que possuímos “naturalmente”, aponta Louro (2000), contudo, isso não compreende realmente a realidade, pois, as formas de demonstrar o desejo, prazer, amor nos corpos, é definido pelas relações de poder da sociedade, moldando os indivíduos a partir de pré-conceitos acerca do que é considerado masculino ou feminino e, abrangendo o prazer, o que seria hétero e o que seria homossexual.

A sexualidade apresenta enormes tabus e questões morais, ainda quando pensamos na ascensão dos desejos e prazeres em uma escala infantil, por exemplo, as

atividades sexuais, mesmo pequena, já afloram nas crianças, o interesse em investigar o próprio corpo, seja entendendo as diferenças de um corpo masculino e feminino, a presença de genitais diferentes, é algo que todos passamos durante o desenvolvimento humano (Freud, 2016), todavia, nesse momento, começa as repressões da identidade, admite Foucault (1988), pois por mais natural que seja, acarreta problemáticas físicas e morais.

Constituir-se como gênero não promete que a sua construção seja em um certo momento da vida ou estabelecida de forma prévia, de acordo com Judith Butler (1988, p. 523):

O corpo se constitui como gênero após uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados através do tempo. A partir de um ponto de vista feminista, pode-se tentar conceber o corpo de gênero como o legado de atos sedimentados, em vez de uma estrutura predeterminada ou fechada, essência ou fato, seja natural, cultural ou linguística (tradução nossa).

A partir do momento que, o indivíduo se reconhece ou, admite que é gay, heterossexual, lésbica ou qualquer outra representação de identidade, ele está respondendo pertencer a certo grupo social (Louro, 2000), esse é um dos fatores que inicia a segregação social em uma comunidade, nesse sentido, a proposta da Scott (1995) em destruir as ideias de fixidade do que seria “masculino” e “feminino” seria fundamental pois, a partir das taxações feitas pelo poder social, seja ele em diferentes *lôcus*, a própria sociedade começa a distinguir pessoas vistas a sua representação de gênero ou sexualidade.

Sendo gênero a concepção de entender as relações e interações humanas e a sexualidade, a forma de expressão dos desejos e prazeres, a forma que a identidade formada pode se expressar de uma série de formas (Scott, 1995; Louro, 2000), mas a representação do corpo depende de sua cultura, a educação dada no corpo é feita pela escola, mídia, religião, normas jurídicas, ou qualquer outro espaço de socialização que no deparamos ao longo da vida (Goellner, 2010).

Para Goellner (2010, p. 75), a concepção deposta sobre gênero e sexo, são: “Por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa”. Um ponto a ser levantado, é que em se tratando de gênero, o ponto principal a ser descrito é admitir gênero como construção social (Scott, 1995; Louro, 1997; 2000, Goellner, 2010).

Levantamos concepções da construção da identidade e a formação do indivíduo e sua inserção na sociedade identificando seu gênero e sexualidade que são construídos e impostos socialmente, no entanto, a homossexualidade, aquilo que foi e ainda é em certas culturas, uma perversão, uma afronta social, necessita de esclarecimento, durante o século XX, Simone de Beauvoir (1967) apontava que a homossexualidade e não era nenhuma perversão, mas sim uma atitude, há um tempo motivada e posteriormente aceita pelo indivíduo.

Acerca da homossexualidade, há um questionamento a respeito da sexualidade e sua formação: “Nasce-se gay, ou torna-se?”. Figueiró (2007) responde essa pergunta de forma veemente (p. 29): “Muitos têm ideia de que a pessoa já nasce homossexual, o que não é verdadeiro, pois a pessoa não nasce homossexual, ela se torna homossexual”, podendo essa frase ser comparável com a de Beauvoir (1967, p. 9): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Segundo Butler (2000), a heteronormatividade é o modo que os regimes de poder social impõem para regular qualquer forma de expressão fora da “normalidade”, assim, há uma prática regulatória, forçosa e impositora do sexo, ou seja, o indivíduo não possui

oportunidade de escolher, vivendo em uma constante de relações supostamente “permitidas” pela comunidade local, nesse aspecto, as formas de expressão de identidade de gênero surgiram para afrontar os regimes normativos, esses que definiram o que seria para homem ou para mulher.

Por fim, por mais que tentativas constantes de reprimir a sexualidade no geral ou até, censurar a homossexualidade nos espaços sociais, segundo Foucault (1988), as propostas opressoras realizadas pelo poder social foram falhas, ou seja, as pessoas não “deixaram de ser” homossexuais em nenhum momento, todavia, em certos locais ou territórios, vivem marginalizadas, à sombra da sociedade “padrão”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Problemas e dificuldades na atuação sobre gênero e sexualidade

Os resultados da pesquisa utilizando os descritores citados acima rendeu o total de 347 estudos a serem analisados, já excluindo as teses e dissertações que estavam repetidas no sistema. Do total, 67 pesquisas foram selecionadas por conter as temáticas buscadas na proposta dessa pesquisa e, posteriormente, foi feita uma análise aprofundada e foi constatada 14 pesquisas onde há a participação efetiva do pedagogo ou do profissional de educação física para propiciar equidade e justiça social em gênero e sexualidade.

A primeiro momento, destaco os desdobramentos da pesquisa bibliográfica realizada no BDTD e quais são os tópicos sobre gênero e sexualidade são apresentados nas seguintes pesquisas. Os resultados foram categorizados em quadros, buscando proporcionar maior facilidade ao leitor em identificar os tópicos principais das pesquisas analisadas.

Quadro 1 – Escopo principal das pesquisas e discussão proposta

Autoria	Escopo	Discussão
Agreli (2017)	Compreender a inclusão social na universidade a partir do ponto de vista de estudantes e de professores	Vivências difíceis devido sua orientação ou gênero, os docentes buscam promover a diversidade, sem saber como exatamente
Gonzalez (2017)	Identificar as representações de gênero durante a formação docente e a inclusão de temáticas de gênero e sexualidade	As análises apontam contradições em documentos que dificultam a prática pedagógica por conta do conservadorismo
Reis (2018)	Entender como coordenadores pedagógicos trabalham a questão de gênero na formação de professores	Desconhecimento sobre diversidade de gênero e não há abordagem dessa temática durante suas práticas pedagógicas formativas
Bogéa (2019)	Analisar os discursos sobre gênero e sexualidade de estudantes e como suas expressões corporais são significadas	Os alunos buscam seguir um padrão normativo, há gestos e práticas corporais que os definem mais ou menos homens
Camilo (2019)	Analisar como educadores da educação infantil compreendem educação sexual e conceitos de gênero	Falta preparo a partir do momento que a formação inicial não abordou conteúdos das temáticas de gênero e sexualidade

Pereira (2019)	Compreender como um projeto integrador promove a inclusão de gênero no ambiente escolar	Apresentação de formas de abordagem em inclusão de gênero no ambiente escolar, sem destacar a palavra “gênero”
Giardin (2020)	Avaliar aulas de educação física e a inclusão de estudantes LGBTQIA+ nas práticas corporais	A escola não promove equidade, os alunos se sentem excluídos durante as práticas corporais
Cruz (2021)	Entender como professores compreendem gênero e sexualidade nas aulas de educação infantil	Os professores buscam diferentes modos para debater gênero e sexualidade em sala de aula, como livros paradidáticos
Freitas (2021)	Analisar a implementação de uma metodologia transversal sobre gênero e sexualidade na dinâmica escolar	A oficina demonstrou a segregação de estudantes LGBTQIA+ na escola a partir de espaços geográficos
Guarany (2021)	Entender como gênero e sexualidade é pautada nos currículos de formação de professores de humanas na UFS	A presença da temática acontece de forma pontual na grade curricular, contudo, de forma prática, a inclusão não acontece
Silva (2021)	Identificar políticas públicas de lazer que pautem a busca por equidade para pessoas LGBTQIA+	As políticas não são bem definidas, não há investimento sobre, mas há abordagens transversais para outros assuntos
Costa (2022)	Avaliar como a presença de estudantes transsexuais afetam no trabalho de professores cisgênero	A presença de alunas transsexuais não muda a proposta de trabalho dos professores, não incorporam em suas práticas pedagógicas
D’Avilla (2022)	Analisar narrativas de docentes LGBTQIA+ que atuam no ensino superior de Belo Horizonte	Docentes buscam desenvolver práticas a partir de suas visões que possam promover a equidade de pessoas LGBTQIA+ nas aulas
Aurélio (2023)	Compreender as questões de moralidade e resistência em debater educação sexual no desenvolvimento infantil	Está prevista a educação sexual, contudo, por questões morais, o conteúdo não é disposto de forma clara

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a categorização dos resultados encontrados, pode-se notar a gama de problemáticas encontradas em gênero e sexualidade, quando avaliamos os empecilhos nas atuações dos professores que encontram, atuam e permeiam interações sociais com as mais diversas individualidades de seus estudantes, percebemos como as relações de gênero e sexualidade remetem ao poder que influenciam hierarquias e subordinações dentre os espaços culturais e as instituições construtivistas (Louro, 1997; 2008; 2011).

Entender o seu local no mundo, ou seja, aprende-se desde a infância, pode-se ir ou vir, falar ou participar, seguindo a concepção de Meyer (2010, p. 22):

[...] os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação

das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas.

A escola é uma das instituições que constroem o indivíduo a pensar da forma que seria a considerada “correta, contudo, podemos perceber nas realidades apresentadas no quadro de pesquisas, como o conteúdo educacional permeia situações de exclusão e segregação social, contribuindo ainda mais para a violências e resistência quando formamos um indivíduo que compreende a diversidade cultural na sociedade.

Dificuldades e intervenções propostas pelos pesquisadores

Analisando as discussões propostas nas pesquisas podemos perceber a seguinte questão: apesar das propostas educacionais e políticas incentivando a diversidade e equidade social (Gonzalez, 2017; Silva, 2021; Aurélio, 2023), em grande parte, os profissionais que iniciarão esse contato de intervenção com a comunidade, não sabem, pois não foram ensinados, a lidar com temáticas de gênero e sexualidade ou até, não conseguem identificar violências ou pontos a serem atentados durante sua atuação no mercado de trabalho.

Tani (1991) aponta a causa desse problema, onde, a falta de preparo durante a formação inicial na graduação causa as dificuldades quando avaliamos a atuação do professor de educação física e esporte. Para o trabalho eficiente do professor, Nóvoa (2009) destaca cinco princípios a serem seguidos: o conhecimento daquilo que será ensinado; a cultura profissional, dinâmicas e aprendizados com mais experientes; o tato pedagógico, saber transmitir o conhecimento; o trabalho em equipe, intervenção conjunta de projetos pedagógicos; e o compromisso social com a diversidade cultural e inclusão social.

Dentre os trabalhos estudados podemos perceber que, a maioria deles, busca apontar uma problemática a ser solucionada, por exemplo, dificuldades de intervir como profissional, falta de conhecimento apropriado na graduação, exclusão social por conta da sexualidade, e outras questões acerca da atuação como professor ou profissional onde a dinâmica pedagógica ou a busca pela equidade entre os indivíduos ainda não foi alcançada (Agreli, 2017; Reis, 2018; Camilo, 2019; Giardin, 2020; Guarany, 2021; D’Avila, 2022).

Pereira (2019), Cruz (2021), Freitas (2021) e Costa (2022) foram os trabalhos que podemos identificar uma possível intervenção ou a tentativa de solucionar a problemática acerca de questões de gênero e sexualidade, sendo a utilização de oficinas, projetos, materiais didáticos e até a presença de alunos que não seguem o padrão heteronormativo que possam propiciar desenvolvimento na promoção de equidade social na temática dessa pesquisa.

Por fim, a pesquisa de Bógea (2019) procurou demonstrar as dificuldades dos próprios alunos em entender a diversidade sexual presente na escola, onde, por conta de históricos normativos, apresentam resistência em se abrir a novas atividades, visto que, culturas corporais, atividades como dança ou vôlei nas aulas de educação física, são impostas e definidas como atividades femininas.

A divisão entre a formação do profissional e a sua atuação se tratando de gênero e sexualidade precisa ser evidenciada, foram encontrados muitos trabalhos diagnosticando problemas e, infelizmente, poucas soluções. Louro (1997, p. 61) descreve como a escola é um local de aprendizado e ainda institui paradigmas na formação do indivíduo, forçando-o a agir de maneiras padronizadas:

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...

Cabe ao professor desenvolver práticas educativas que proporcionem a diversidade estudantil, posteriormente, na vida adulta e com participação ativa na sociedade, situações de preconceito, discriminação e violência de gênero e orientação sexual poderão ser minimizadas, visto que a ação transformadora da escola pôde promover a equidade na infância, formando um adulto que respeita a pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos o objetivo central desse trabalho que buscou conceituar gênero e sexualidade, entender as realidades encontradas por pesquisadores dessa temática e analisar quais propostas de intervenção podem ser utilizadas a partir das problemáticas apresentadas nos trabalhos consultados. A conceitualização de gênero deixou claro partindo de ideais feministas, como o gênero e a sexualidade são construções sociais, impostas e definidas por outros e como o poder controla as socializações, permissões e vontade de minorias sociais, ou seja, não se nasce mulher, não se nasce homossexual, tornamos todas essas definições a partir de uma generificação feita pelo poder.

Atualmente, há uma notoriedade de pesquisas acerca do tema proposto, contudo, em maior parte, as pesquisas buscam reafirmar um problema comumente entendido, seja identificando as violências contra o público LGBTQIA+, imposições heteronormativas da sociedade, falta de preparo durante a formação inicial na graduação ou políticas públicas ineficientes à busca de equidade social; soluções práticas para a intervenção dos profissionais não são encontradas em quantidade ou qualidade de forma geral.

Ideias propostas como cursos transversais, livros didáticos, apostilas, grupos de pesquisa, projetos sociais foram tentativas para demonstrar a importância da promoção da equidade e diversidade sexual, é um resultado positivo, contudo, a esfera escolhida como forma de intervenção – frequentemente sendo a escola – ainda não se relaciona com o mundo externo, ou seja, ambientações da escola para suprir as necessidades de indivíduos marginalizados mediante a promoção de diversidade funcionam, mas apenas no contexto escolar.

Dos portões de saída, a família, o lazer, as práticas corporais, ainda são ambientes que pessoas colocadas como modelos a não serem seguidos, sendo os homossexuais, transsexuais e afins, ainda não podem participar ativamente da sociedade civil, sem voz de fala, sem atuação efetiva, marginalizados pelo poder social, cabe aos professores e profissionais de educação física, desde sua formação, receberem conhecimento próprio para a utilização de métodos que possam partir de um plano educacional, para o plano social e cultural.

REFERÊNCIAS

AGRELI, M. S. **A inclusão da Diversidade Sexual na Universidade**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-23032018-103830/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2024.

AURÉLIO, A. L. C. **Educação sexual como instrumento essencial à efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40826>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: A experiência vivida. Traduzido por Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, 499 p.

BOGÉA, A. F. **Discursos de gênero no espaço escolar**: quais referências de masculinidades? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3158>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BUTLER, J. **Corpos que Pesam**: Sobre os limites discursivos do "sexo". Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BUTLER, J. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. **Theatre Journal**, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 519-531, dez. 1988. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3207893?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAMILO, V. C. S. **Infância, Gênero e Educação Infantil**: Percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2810e4c1-5eb2-490a-82af-7ee1a918508b>. Acesso em: 18 jun. 2024.

COSTA, M. E. **“Cis”tema de educação e alunas travestis e transexuais**: Representações Sociais de professores e professoras da rede pública de Belo Horizonte. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40787>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CRUZ, C. S. R. **Relações de gênero na educação infantil**: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41775>. Acesso em: 18 jun. 2024.

D’AVILA, I. C. F. **Narrativas de docentes LGBTI+ no ensino superior**: uma análise das repercussões da cisheteronormatividade nas identidades. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas

Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44801>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ELLIS, H. **Inversão Sexual**. Traduzido por João Máximo e Luís Chainho. 1. ed. Lisboa: INDEX ebooks, 2013. 607 p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e Educação Sexual**: Construindo o respeito à diversidade. Londrina: UEL, 2007. 101 p.

FOCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Traduzido por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 178 p.

FREITAS, E. L. **Territorialidades LGBTQIA+ na educação básica**: a Oficina Geográfica de Gênero e Sexualidade como ferramenta de luta e resistência. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33088>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREUD, S. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, Análise Fragmentária de uma Histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Traduzido por Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 399 p.

GIARDIN, A. R. **A importância das aulas de educação física na concepção do corpo e inclusão de alunos LGBT no contexto escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231840>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOELLNER, S. V. A educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GONZALEZ, C. G. **Identidade de gênero no espaço escolar**: Possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/33952>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GUARANY, A. L. A. **Que gênero de currículo é esse?** Gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura da UFS. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Sergipe, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15458>. Acesso em: 18 jun. 2024.

LOURO, G. L. Educação e Docência: Diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, p. jan./jul. 2011. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOURO, G. L. Gênero e Sexualidade: Pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17–23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: Teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: EDUCA, 2009. 96 p.

PEREIRA, L. T. **Escolas promotoras da igualdade de gênero**: Tessituras de um projeto-experiência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/9038>. Acesso em: 18 jun. 2024.

REIS, T. R. **O coordenador pedagógico e a diversidade de gênero na formação de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5609>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania, 1995. 21 p.

SILVA, L. C. X. **As populações LGBT+ nas políticas públicas de lazer do estado de Minas Gerais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/46200>. Acesso em: 18 jun. 2024.

TANI, G. Avaliação do ensino de Graduação em Educação Física: Condições de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007b. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1256/960>. Aceso em: 1 jun. 2024.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.5, n. 1/2, p. 61-69, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 19 jun. 2024.

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

**Tiago dos Santos Salgado¹, Felismina de Sousa Neta², Ana Lucia Balbino da Silva³
Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipião⁴, Maria José Costa dos Santos⁵**

Resumo: Os tipos de deficiências e os transtornos mentais ainda são tabus na sociedade. Este trabalho é parte do relato sobre uma Pessoa com Deficiência (PCD) diagnosticada com seguintes transtornos: autismo, esquizofrenia e depressão. Apresentou-se à luz do processo de educação formal, a esquizofrenia. Trata-se de um relato autobiográfico de um dos autores, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. As memórias do autor comuns as vidas de outras pessoas com esquizofrenia, sustentam teoricamente a narrativa. A metodologia, utiliza-se do processo de escrita do eu, em quem um dos autores se torna consciente de si, humanizando-se e aos outros. A análise das narrativas e da revisão bibliográfica, evidencia que pessoas com esquizofrenia demonstram atípicas como alterações sensoriais, delírios e alucinações, alterações na consciência do eu, dificuldade no processamento de emoções e discurso, consciência diminuída da doença. O estudo mostra-se relevante, por minimizar preconceitos, e favorecer a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Esquizofrenia. Educação formal. Pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um processo de *self*⁶, de estudo do eu pesquisador, de autoconhecimento, de ciências e de feridas pessoais comuns a muitas pessoas tratadas pelo sistema de saúde brasileiro, que têm pais e amigos que sofreram para se adequar a uma sociedade que se diz plural, mas ainda possui muitos espaços de exclusão.

Partiu-se, como Solomon (2014), ao descrever seu processo de depressão, do estudo do eu na busca de não esconder as comorbidades e prejuízos que traz ao doente mental ser uma pessoa com deficiência e/ou transtornos da mente, partilhando ideias, experiências e desafios na busca por se humanizar. O autor ainda relata, que escrever o livro representou o trabalho de seus últimos cinco anos.

¹ Tiago dos Santos Salgado (👤) (<http://lattes.cnpq.br/6380973092892448>). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: salgadotiagosantos16@gmail.com.

² Felismina de Sousa Neta (👤) (<http://lattes.cnpq.br/8604985593336179>). Universidade Federal do Ceará. Ceará, UF, Brasil.

³ Ana Lucia Balbino da Silva (👤) (<http://lattes.cnpq.br/7746612508799115>). Universidade Federal do Ceará. Ceará, UF, Brasil.

⁴ Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipião (👤) (<http://lattes.cnpq.br/8034812864925466>). Universidade Federal do Ceará. Ceará, UF, Brasil.

⁵ Maria Jose Costa dos Santos (👤) (<http://lattes.cnpq.br/3144508981197442>). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil.

⁶ *Self* - significa o modo próprio de comportamento ou caráter particular de alguém, de acordo com a maneira como essa pessoa se expressa, e ainda, é junção do que compõe a identidade de alguém, especialmente, falando do corpo, das emoções, das ideias, sentimentos e sensações. (Dicionário Online de Português. Dicio.)

Nesse processo, Solomon (2014) reconhece que, em alguns momentos, encontrou dificuldades para articular suas próprias ideias com as diversas fontes que o inspiraram. Ainda assim, buscou dar o devido crédito a todas as influências, registrando-as nas notas finais, de modo a não sobrecarregar o texto principal com jargões ou referências técnicas excessivas. Ressalta, também, que um de seus objetivos centrais foi contribuir para a remoção do estigma em torno da doença mental, o que exige, segundo ele, não reforçar tal estigma por meio do ocultamento da identidade.

Por isso, mesmo partindo de um relato autobiográfico, sempre que necessário trarei obras basilares que proporcionaram a compreensão científica de alguns tópicos aos quais estudei. Considero que, ao fazer ciência, os leitores deste trabalho, podem refazer os mesmos passos na medida do possível, tendo em vista o rigor científico. Logo, para compreender alguns pontos que possam gerar curiosidade ou controvérsias, em relação ao que busco afirmar, recomenda-se a consulta à seção de referências ao final do trabalho.

Dito isto, sabe-se, segundo Ramos e Hübner (2004), que a esquizofrenia⁷, possivelmente, seja o mais enigmático, trágico e às vezes, mais devastador dos transtornos estudados pela psiquiatria. Reconhecida como uma patologia mental crônica, debilitadora, afeta, aproximadamente, 1% das pessoas. Com isso, adentra-se o cenário da vida de uma pessoa comum, que representa essa parcela da sociedade. Dessa forma, busca-se a compreensão da relação dessas pessoas nas instituições formais de ensino. Hoje, não se tem apenas a perspectiva da Educação Especial, mas também a da Educação Inclusiva.

Assim, opta-se, portanto pelo *self*, partindo das leituras de Carl Rogers (2016), eminente pesquisador e psicólogo que desenvolveu a abordagem centrada na pessoa, e de Lejeune (2014), estudioso que aprimorou o conceito de autobiografia ou “escritas do eu”. Assim, foca-se no estudo de um sujeito sobre si, também nos permitindo buscar a alteridade ou outridade, para se chegar ao conhecimento de outros pares.

Neste sentido, parte-se do singular para o plural, do ser em si, considerando que seria inviável para o autobiografado, em razão de suas limitações e condições, “trocar suas peles”, ir a campo e tornar este estudo, à princípio, uma outridade. Desse modo, lança-se luz sobre um único indivíduo e opta-se em relatar seu processo de educação formal.

A doença, como a esfinge de Tebas na Grécia Antiga, personagem da tragédia de Sófocles, eminente dramaturgo em sua obra “Édipo Rei” em 430 d.C, assassina voraz, segundo um antigo mito grego, faz um ultimato aos viajantes e pedestres incautos “decifra-me ou te devoro”. Logo, a falta de autoconhecimento e uma cosmovisão abrangente da vida e da realidade pode custar a própria qualidade de vida do PCD em um processo análogo (Frazão, 2025).

Assim, surge o questionamento: Como os ambientes formais de ensino estão preparados para acolher e atender estudantes com transtornos ou deficiências, de modo a superar estereótipos e garantir a inclusão?

Os profissionais da educação despreparados, em muitos casos, devido a uma defasagem na formação inicial e continuada, não sabem como acolher essas pessoas com condições especiais que precisam ser incluídas no ambiente escolar e/ou acadêmico (Silva *et al.*, 2025).

A Democratização do eu é: “Democratizei-me: passei a me interessar pela vida de qualquer um e pelas formas mais elementares e também mais comuns do discurso e da

⁷ Esquizofrenia – Conforme o DSM-5- é conceituada como uma anormalidade em um ou mais dos cinco domínios: delírios, alucinações, pensamento (discurso) desorganizado, comportamento motor grosseiramente desorganizado ou anormal, e sintomas negativos. (Assis *et al.* 2018, p. 213).

escrita autobiográfica” (Noronha, 2007, p. 9). O que demonstra que democratizar-se é também democratizar o outro em um processo de inclusão.

Assim, esta pesquisa se justifica como afirma Noronha (2007), pelos escritos autobiográficos serem valiosos para o estudo de diversas ciências, ao se concentrarem em elementos interdisciplinares. A autora acrescenta que [...] tanto no campo dos estudos literários, em que autobiografias, diários, correspondências e *blogs* vêm se destacando como objeto de investigação, quanto no campo da sociologia, antropologia e história, no qual esse interesse se justifica pelo gênero possibilitar um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos sociais pelos *selves* individuais. (Noronha, 2007, p. 11).

Somos portas abertas, a claridade, os vazios e a liberdade, assim, os convidamos para somar, contribuir e continuar. Zaratustra, personagem do filósofo Nietzsche representado pela figura do ‘profeta’, dizia haver chegado o tempo para que o homem plantasse as sementes de sua mais alta esperança. Aqui está a nossa semeadura, buscamos adeptos para continuar lançando luz sobre o processo de enlouquecer para que tantos que sofrem possam a lucidez retornar. (Farina; Benvenuti, 2024, p. 5).

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva da investigação narrativa, em particular, da autobiografia de um PCD voltada para sua educação formal. Segundo Lejeune (2014), nosso propósito aqui é apresentar a produção “autobiográfica” e analisá-la em seu contexto narrativo. Opta-se pela narrativa do *self*, na qual o pesquisador se coloca como sujeito e objeto de análise, descrevendo, interpretando e ressignificando acontecimentos de sua trajetória de vida. (Lejeune, 2014, p. 132).

Ainda, conforme, Lejeune (2014),

Ao inscrevê-la no campo atual da escrita e história de gênero, pretendo, em contrapartida, elucidar essa escrita e essa história, pois os deslocamentos provocados pelo gênero possibilitam uma visão crítica a respeito da narrativa do seu funcionamento. [...], memória, diálogo, escrita, descreve as diferentes fases de produção desse tipo de texto, desde o estabelecimento da relação do trabalho de escrita e os efeitos induzidos por ele. (Lejeune, 2014, p. 32).

A pesquisa é de natureza básica e possui objetivos exploratórios, pois parte de um processo autobiográfico de escuta do eu – *self* – daquele que escreve, ou ainda escrevivência, aliado à revisão bibliográfica, a qual possibilitou perceber que muito do vivido pelo sujeito da pesquisa, se repete na vida de milhares de brasileiros, o que contribui para a construção do conhecimento de forma ativa e participativa.

Nessa perspectiva, emerge também a reflexão sobre a posição de Lejeune (2014):

Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia em sua existência, o autor se define como a pessoa capaz de produzir aquele discurso e vai imaginá-lo, então, a partir do que ele produz. (Lejeune, 2014, p. 27).

Neste sentido, o estudo do *self* apresenta suas origens em grandes pesquisadores da psicologia William James (1890), George Herbert Mead (1934), cujas obras foram publicadas postumamente a partir de escritos seus e notas de aula de seus alunos, Carl Jung (1921), Heinz Kohut (1971) e, mais, recentemente, Carl Rogers (2016), cujo

referencial teórico fundamenta esta pesquisa.

A partir da leitura do referencial teórico, sintetizamos o seguinte conceito: *self* significa de si, uma abordagem de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que se centra no indivíduo que permitem ao organismo progredir para um maior nível de consciência de si, por meio das suas experiências desenvolvendo autenticidade, autonomia e empoderamento, ou seja, é sair de um estágio de menor autoconhecimento para maior estado de autoconsciência.

O *self* é uma metodologia de abordagem centrada na pessoa consoantes os estudos feitos por Rogers (2016), permeada por conceitos e valores, expectativas sociais, modos de pensar, agir e sentir, por isso, justifica-se, portanto, a adoção desta metodologia na pesquisa, uma vez que sujeitos esquizofrênicos apresentam muitas dificuldades na percepção de si.

Segundo Rogers (2016), o processo de escuta atenta é basilar para pesquisas de viés autobiográfico, estilo bastante utilizado pela psicologia humanista desenvolvida pelo autor, cuja abordagem tem como centro a relação terapêutica o paciente ou cliente, ou seja, a abordagem centrada na pessoa.

Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que eu realmente ouço, parece haver leis psicológicas ordenadas, aspectos da mesma ordem que encontramos no universo como um todo. Assim, existem ao mesmo tempo, a satisfação de ouvir esta pessoa e a satisfação de sentir o próprio eu em contato com uma verdade universal. (Rogers, 2016, p. 5).

O estudo de caso, serviu como abordagem metodológica, pois não se limita à descrição de uma realidade, mas busca compreendê-la em profundidade, com vistas à promoção de transformações. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, centrada na análise de um caso específico, considerado representativo e significativo, de modo que os resultados possam oferecer subsídios para a compreensão e aplicação em situações semelhantes (Medeiros, 2023).

A metodologia permitiu uma análise aprofundada, considerando o contexto e a perspectiva de um PCD. Logo, não existe pesquisador sem escrita de resultados das suas investigações, a isto fomos chamados e há momentos em que tudo se imbrica e não se consegue perceber nitidamente a separação entre o pesquisador imparcial e o próprio eu.

Os dados foram produzidos por meio de registros escritos autobiográficos e documentos pessoais, que serviram como lembranças de memórias e reflexão, realizada de forma temática, buscando identificar eixos de sentido que dialoguem com o referencial teórico adotado. Embora vise à solução de problemas e à espontaneidade, essa abordagem é validada pela crítica analítica e pela historiografia científica. Desse modo, parte-se de uma fonte primária: o relato autobiográfico, para o estudo e a análise da narrativa.

A análise detalhada dos resultados visa, portanto, articular conceitos e vivências, possibilitando reflexões que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiências mentais.

Vale salientar que em termos éticos, serão preservadas as identidades mencionadas, assegurando confidencialidade e respeito às experiências relatadas. Os nomes que não se apresentarem como fictícios são oriundos da concessão/permissão do órgão ou sujeito mencionado e que são significativos para conferir maior compreensão pelo leitor ao relato.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica com foco na esquizofrenia e em suas implicações no contexto escolar, buscando compreender como o transtorno pode influenciar a aprendizagem, a socialização e as práticas pedagógicas inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ESQUIZOFRENIA E A ESCOLA HOJE

Nesta seção, trazemos conceitos fundamentais à pesquisa e que norteiam nossa investigação acerca de tópicos relacionados à pessoa com esquizofrenia, bem como uma perspectiva de escola acolhedora e inclusiva.

[...] exige-se uma transformação da escola, para que ela passe a ser um lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção da igualdade social. “Considera-se que a escola deve tanto valorizar a dignidade de cada ser humano e a solidariedade entre os homens, como respeitar o que pode ser chamado de homodiversidade, em referência à expressão “biodiversidade.” (Charlot, 2013, p. 58).

E ainda temos que Maturana (1998) reafirmando que toda e qualquer proposição formativa que se pretenda humanizadora e emancipadora, terá que partir do pressuposto de que “O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência.” (Maturana, 1988, p. 29).

A esquizofrenia: a despersonalização do eu

Aqui trata-se de alguns termos científicos, pequeno glossário, apoiados nos teóricos relacionados a pessoas com esquizofrenia, termos que são bem comuns a diversos pacientes que se apresentam em maior ou menor grau no espectro deste transtorno.

Ainda não se sabe os problemas que levam uma pessoa a entrar em um quadro psicótico, “porém especula-se que problemas durante a gestação e/ou o parto; problemas genéticos; problemas no amadurecimento do cérebro ao longo da vida; fatores estressores além do que a pessoa pode suportar; entre outros são possíveis causas para o surgimento do transtorno.” (Assis, 2013, p. 27).

as alucinações são alterações na percepção podendo ser de diversas naturezas, seja no ver, ouvir, cheirar, sentir gostos ou toques alterados. Os Antipsicóticos, comumente chamados neurolépticos ou tranquilizantes maiores, são medicamentos específicos utilizados no tratamento de transtornos mentais para o controle de delírios e alucinações. (Assis, 2013, p. 215).

Consoante Torrey (2022), “Os delírios são falsas ideias aceitas pelo paciente, mas não aceitas por outras pessoas da sua cultura, e que se mostram incorretas do ponto de vista racional.” (Torrey, 2022, p. 57).

De modo geral, para Torrey (2022), a esquizofrenia é um diagnóstico médico para um transtorno mental que segue seu curso com sintomas psicóticos, e que em geral, apresenta-se de modo crônico. Muitos a apresentam como um espectro, ou seja, há gradações de manifestação, sintomas, comportamento entre uma pessoa acometida e outra.

E, ainda, conforme Assis (2013), no Brasil, a principal lei de saúde mental é a Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001. De atenção médica e a proteção de pessoas com doenças mentais, defende o acesso ou direito dos pacientes a hospitais quando necessário

internamento compulsório e descreve os procedimentos de defesa e revisão destas pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Para Torrey (2022), a pessoa com esquizofrenia apresenta um mundo interior bem diferente devido ao próprio enlouquecer, visto a partir do sujeito afetado temos que há alterações dos sentidos, incapacidade de interpretar e de reagir a estímulos e certas situações; delírios e alucinações, alterações na consciência do eu, alterações das emoções, alterações nos movimentos e do comportamento, bem como anosognosia que é a diminuição da consciência de que se está doente.

Além disso, apresentam-se os seguintes problemas em alguns organismos: falta estabilidade para atividades relacionadas a trabalhos, percepção distorcida da realidade circundante com diminuição da vigilância e atenção, há também prejuízos na aprendizagem e memória verbal com pobreza de discurso e falta de articulação de pensamentos complexos, além de retraimento ou isolamento social.

Assis (2013), apresenta um conceito de saúde mental, com o qual concordamos que consiste no “equilíbrio entre o indivíduo, seu grupo social e o meio ambiente mais amplo. Esses três componentes se combinam para promover a harmonia psicológica e social, um sentimento de bem-estar, autorrealização e controle do ambiente circundante.” (Assis, 2013, p. 222)

Além disso, é importante considerar que, para Maturana (1998), nós humanos existimos como humanos na linguagem, e tanto nosso ser como todos os afazeres humanos ocorrem em domínios de conversações, o que significa sermos resultantes do entrelaçamento emocional e linguajante. Também significa que toda existência humana, seja em âmbito familiar, social ou escolar nos processos pedagógicos com perspectiva humana e emancipatória acontece como uma rede específica de conversações.

Essa rede específica de conversações não pode acontecer somente no universo da lógica racional, mas, sim no pluriverso das emoções e, em particular das emoções que semeiam sentires do estar junto, do interagir com outros, em inter-relações de fraternura, afeto e aceitação. Ou seja, nos tornamos humanos a partir da nossa subjetividade.

A escola que queremos: uma perspectiva de inclusão

A escola, sob uma perspectiva humanista, deve buscar afirmar seu compromisso com a qualificação da comunidade interna, desde o alunado até professores, gestores e demais funcionários. Tornar-se uma escola inclusiva é um dos principais desafios da contemporaneidade.

Conforme Charlot (2013), “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos.” (Charlot, 2013, p. 114).

As instituições de ensino formal têm o compromisso com a inclusão e a equidade, apresentando políticas afirmativas para pessoas com deficiência (PCD), pessoas negras (pardas e pretas), brancos, indígenas, imigrantes, quilombolas, pessoas trans, pessoas com baixa renda, entre outros.

Assim, as vagas disponíveis e os programas de ensino-aprendizagem visam atender as pluralidades, há um público amplo, e na busca de profissionais capacitados estimulam os interesses em aprofundar conhecimentos e se qualificar em áreas específicas, abrangendo aqueles que almejam seguir carreira acadêmica e/ou de pesquisa, com objetivo de aprimorar o ensino e oferecer melhor atendimento dessas às novas demandas que surgem.

Com isso, também segundo o pesquisador Charlot (2013), às instituições formais

de ensino passam por processos de encruzilhadas e incertezas devido às contradições econômicas, sociais e culturais, relacionadas ao cotidiano como a escola ser um local específico, e ao mesmo tempo estar vinculada a comunidade, o respeito às diferenças, etc.

Conforme D'Ambrosio (1996), o conhecimento perpassa sua geração, sua organização intelectual e social e sua difusão, ou seja, ainda se questiona quem realmente teve/tem um bom processo de ensino-aprendizagem e quem tem seus direitos atendidos pelas instituições de ensino.

O papel destas instituições neste viés, ao qual corroboramos, está como promotora de saberes epistemológicos que se relacionam com a realidade, bem como a geração, a organização e a difusão do conhecimento em relações intra e interculturais e o multiculturalismo.

Ainda, segundo D'Ambrosio (1996), a educação é um ato político. Daí se falar tanto em educação para a cidadania. Com a crescente abertura política parece que finalmente as ditaduras estão saindo de moda do mundo e em seu lugar estão surgindo outras, torna-se essencial uma participação efetiva da população na vida política.

Vivemos em uma época em que a sociedade denuncia tiranias, injustiças sociais, desigualdades econômicas e ideologias extremadas, mas muitas vezes desloca para outros a responsabilidade diante das crises ambientais, cujos riscos ultrapassam a sobrevivência humana e ameaçam o equilíbrio do planeta (Strieder, 2023).

Então, o que é/como ter qualidade na educação visando um processo emancipatório tendo em vista que a mesma é em si um ato político?

É preciso delimitar bem o termo “qualidade” para compreendê-lo, refletir sobre ele e analisá-lo criticamente em um contexto. No caso da Educação, a compreensão da qualidade, torna-se mais ampla de seu significado, devido a sua complexidade e dinamicidade, haja vista que está diretamente relacionada não apenas com resultados de avaliações, mas também com seu contexto social. Essa qualidade em educação assume, portanto, uma abrangência multidimensional, por considerar aspectos cognitivos, históricos, sociais, políticos e culturais. (Andrade; Silva; Santos, 2024).

Dentro da perspectiva inclusiva, antes de receber um aluno com necessidades educacionais especiais, parece necessário poder conhecê-lo, tendo em vista as seguintes questões: 1) A escola tem condições físicas, pedagógicas e de pessoal para acolher este aluno e proporcionar a ele possibilidades de pertencer ao grupo e fazer parte das relações institucionais, para poder desenvolver seus potenciais? 2) Caso a escola não apresente as condições necessárias, inicialmente, é possível criá-las e administrá-las, sem prejuízo ou responsabilização do aluno a ser incluído, ou de sua família? Por exemplo, tenho ouvido relatos de que algumas escolas exigem das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais a contratação de um acompanhante terapêutico (comum nas escolas particulares, o que não o era quando da escrita da obra referenciada) para ficar integralmente com o aluno, acompanhando-o em todas as atividades. Além do custo financeiro à família, devemos pensar no custo relacional para o aluno “incluído” e para os demais colegas. A escola, nesse caso, não parece enfrentar nenhuma adaptação ou promover qualquer mobilização no sentido de acolher o aluno. 3) A escola dispõe de profissionais que cuidem das relações institucionais e da comunidade escolar (considerando alunos, professores, pais e demais funcionários)? (Emílio, 2008, p. 168-169).

A alocação de recursos mostra-se indispensável para obtenção de índices e cenários positivos, tema bastante discutido nos âmbitos local, regional e nacional, especialmente, nas duas primeiras décadas do século XXI, podendo ser caracterizado como um campo do conhecimento científico repleto de contradições e conflitos (Lüdke, 2002). Isso numa perspectiva de estabelecimento de políticas públicas embasadas na realização de avaliações externas em larga escala cujos resultados têm sido amplamente

divulgados e considerados parâmetros para mensurar a qualidade da educação ofertada pelas instituições públicas de ensino básico. (Andrade; Silva; Santos, 2024).

Assim, temos que segundo Charlot (2013), “a sociedade contemporânea priorizar as lógicas de qualidade e eficácia, a escola deve atender novas exigências. Essas não são em si abusivas, mas resta saber o que significam as palavras ‘qualidade’ e ‘eficácia’ quando referidas à escola.” (Charlot, 2013, p. 59)

Esse sentido pode ser muito diferente quando se adota a lógica do diploma e da concorrência, em comparação com um projeto de verdadeira formação para todos. Logo, para haver inclusão, é necessário contestar um processo escolarização histórico que não visa em si as diferenças, e por meio de um ato de “insubordinação criativa”, questionar a própria meritocracia.

insubordinação criativa na ação pedagógica se dá quando o docente se atreve a criar e a ousar, ao se contrapor a alguma diretriz em benefício dos estudantes. Em conformidade com Lopes, D’Ambrosio e Córrea (2016), o termo surgiu diante da necessidade de subverter regras institucionais para preservar princípios éticos e morais. A intenção foi de “[...] diluir os efeitos desumanizantes destas regras, protegendo as decisões profissionais dos professores, as quais foram baseadas no melhor interesse de seus alunos” (Lopes; D’Ambrosio; Córrea, 2016, p. 288).

Há também um processo de empobrecimento, vulnerabilidade e defasagem no ensino-aprendizagem, na sociedade atual, que faz com que o alunado passe e saia da escola sem aprender valores e conhecimentos epistêmicos que o ajudarão para a vida.

Que por tal sociedade ter-se dado como objetivo prioritário, o desenvolvimento econômico e social, que requer um maior nível de formação da população, a escola deve resolver os problemas, cabe destacar o da nova relação com o saber: há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer. (Charlot, 2013, p. 59)

Conforme D’Ambrósio (1996), “será essencial para a escola estimular a aquisição, a organização, a geração e a difusão do conhecimento vivo, integrado nos valores e expectativas da sociedade. [...] O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã.” (D’Ambrósio, 1996, p. 63).

Nesse viés, parafraseando Charlot (2013), entende-se que, em uma perspectiva de alteridade, a educação é um direito essencial, inalienável e permanente ao longo da vida, constituindo um processo de democratização. Trata-se de um direito humano fundamental, de caráter antropológico e ontológico. Assim, a defesa de uma escola pública de qualidade contrapõe-se às políticas neoliberais e à privatização dos espaços coletivos.

De acordo com Emílio mesmo nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), nas Diretrizes Nacionais para a Educação ou na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – (adendo nosso), nos quais são propostas as adaptações da escola como um todo, com vistas a possibilitar a inclusão, apesar de ser estimulado que as adaptações focalizem “as capacidades, o potencial e a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky)” (Brasil, 1999, p. 38), nada é mencionado sobre como isso pode ser equacionado diante da competitividade existente desde o início da escolarização e coroada pelo processo seletivo do vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. (Emílio, 2008, p. 166).

Temos também para a pesquisadora Emílio (2008), convivemos atualmente com uma condição individualista, na qual o apego ao consumo, o imediatismo e o isolamento funcionam como uma força inercial para preservar a imaginária autonomia.

Uma questão que se coloca é como defender a busca da cooperatividade, a valorização das capacidades e do trabalho compartilhado, quando normalmente se propagada que as conquistas devem ser individuais e obtidas pela eliminação dos mais fracos ou menos preparados. Não seria o momento de eliminarmos da educação o darwinismo conservador e a meritocracia, oriundos de teorias que a muito foram deixadas de lado por favorecerem uma parcela mínima do coletivo e deixando a maioria desassistida?

A resposta a esta pergunta deve, a nosso ver, vir na conscientização da comunidade escolar sobre os propósitos da escola e na constante verificação da coerência das decisões e ações com uma proposta realmente transformadora.

Assim, para Farina; Benvenuti, “uma abordagem que vá além de uma perspectiva puramente instrumental e tecnicista [...] é preciso adotar uma abordagem mais abrangente, que promova a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a construção de conhecimento coletivo”. (Farina; Benvenuti, 2024, p. 12).

Neste contexto, a defesa de vantagens e privilégios, ao recusar a abertura de novas fronteiras, por não aceitar as diferenças, é de forma geral negar a figura do outro.

DADOS DA PESQUISA: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Na década de 1990, os estudos sobre transtornos da mente e/ou personalidade, como a esquizofrenia, eram bem recentes nas grandes universidades mundiais de medicina, psicologia e educação da Europa e Estados Unidos. No Brasil, pouco ou não se falava sobre isso. Assim, passa-se a apresentação das reflexões e memórias do *self*, por meio de uma imersão na vida do PCD.

Não parto de um processo clássico de anamnese, apesar que apresento uma metodologia similar, porque abordo no decorrer da pesquisa as minhas recordações ou lembranças de modo a focar, principalmente, na Educação, ou seja, elementos ligados ao ensino-aprendizagem.

Mesmo porque o trabalho partiria para um foco que não é meu objetivo, pois versaria mais sobre psicologia e medicina do que sobre a Educação em si. A anamnese é comumente mencionada em textos médicos e clínicos de tratamentos a pessoas acometidas por enfermidades e possuindo respaldo na psicologia, na medicina, na propedêutica e na semiologia médica, conforme as diretrizes clínicas da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e de sociedades médicas especializadas. Tendo em vista que, que essas ciências realizam coleta de informações sobre o histórico médico e pessoal do paciente.

Desse modo, em sua metodologia, há um processo sistemático de etapas bem estruturadas, como a identificação do paciente a partir da coleta de informações desde o nome, idade, sexo, ocupação, entre outros. A queixa principal a respeito do motivo da consulta ou o que lhe motiva a procurar auxílio. Temos ainda, o histórico médico da doença atual, histórico médico pregresso, bem como a história familiar, o estilo de vida e hábitos, a revisão dos sistemas corpóreos para se chegar aos medicamentos e tratamentos, o que foge ao escopo deste estudo que tem seu foco na educação formal de um PCD.

Sobre isso, destaco momentos importantes, que chama minha atenção para um “jogo” antagônico entre dois conceitos epistêmicos: o conceito de autonomia, centramento de um ser em si para compreender-se e o mundo; e o conceito de outridade, que é o ser empático, o acolher e afirmar-se como ser ao reconhecer-se no outro, isto é uma definição rebuscada a qual criei para esquizofrenia: uma outridade de si, como uma nulidade do ser. Uma presença e uma ausência de si que levam ao desenvolvimento da psicose. Bem, isso é como descrever o que sinto.

Partilho a minha gratidão à professora, Dra. Maria José Costa dos Santos, que acreditou em minhas competências e habilidades, para que eu pudesse vir a desenvolver, por meio da escrita poética e também acadêmica. O que suscitou um desejo latente de comunicar ao mundo, como um grito de socorro, que ainda estou vivo e tenho sonhos, apesar de ser autista, depressivo e possuir esquizofrenia paranóide. Assim, encontrei nos estudos e na pesquisa um modo de “exorcizar” meus demônios internos.

A esquizofrenia segundo Assis *et al.* (2013), “anormalidade fisiológica e/ou bioquímica no cérebro que causa transtorno do pensamento, do humor, da percepção, da orientação ou da memória, prejudicando o discernimento, o comportamento, a capacidade de raciocínio e desempenho de atividades comuns da vida, mas que, geralmente, surgem entre a juventude e a vida adulta.” (Assis *et al.*, 2013, p. 217).

No autismo, percebo, segundo a minha vivência e leituras sobre o transtorno, um processo inverso, pois nasci autista e não culpo ninguém por isso. Muitos pais que têm filhos autistas e não percebem desde cedo, acabam se culpando, segundo Williams; Wright afirmam que:

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança. [...] é cerca de três a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas e tem por característica atingir a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento. Não é algo que se pode contrair, não é causado pelos pais é uma condição que prossegue até a vida adulta. (Williams; Wright, 2008, p. 3).

Em minha perspectiva, os transtornos partem de um espectro/variações que se manifestam de diferentes formas, pessoas com a mesma doença podem apresentar os sintomas clássicos da esquizofrenia de forma mais ou menos atenuada.

Então, consequentemente, têm aqueles que sofrem calados, por não apresentarem atipias graves, são silenciados em todo seu processo de escolarização formal, taxados apenas como antissociais, esquisitos e até perigosos.

E outros, por sua vez, são segregados junto a pessoas com deficiência em um ambiente comum e por apresentarem um processo de desenvolvimento global comprometido, o que, a meu ver é desaconselhado. Coloco esta afirmação para que não se cometam equívocos semelhantes, pois, se meus pais não acreditassem no meu potencial no sentido do que eu poderia vir a ser ou como me desenvolver, e não me colocassem em uma sala de aula comum, provavelmente hoje, estaria apenas fazendo garatujas e não saberia ler e nem escrever. Isso porque o desenvolvimento holístico do sujeito depende da interação com seus pares em ambientes comuns de ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que acredito, que a educação, é em si, um ato de insubordinação, um processo de humanização do eu.

Também afirmo que muitas pessoas que possuem esquizofrenia associada a autismo acabam por ter o desenvolvimento neurológico comprometido, apresentando o comportamento infantilizado em alguns casos, ou mesmo, quando comparado a outras pessoas adultas de mesma idade, carecem de compreensão do que as cerca, falta capacidade para adequar-se a simples atividades do cotidiano. Por esse motivo, não me sinto capaz de gerir uma família ou ter um emprego, pois minha idade não condiz com a maturidade mental que possuo.

Diante desse cenário, este trabalho é construído por mim, uma Pessoa com Deficiência (PCD), que conta com o apoio de cientistas não neurodivergentes, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim, considero esta frase do senso comum muito “piegas”, mas vou mencioná-la aqui: “se cheguei até aqui, foi porque me apoiei em ombros de gigantes”, como gosto de mitologia, faço a partir desta frase uma comparação com o gigante Atlas, que foi

castigado por Zeus a segurar perpetuamente o firmamento dos céus.

Neste sentido, escrevo também em homenagem às gerações de pesquisadores que vieram antes de mim e que tornaram os saberes científicos próximos a cada um de nós, ousaram reunir novamente as diferentes línguas, por meio da sistematização, categorização e taxonomia da metodologia científica. Assim, humanizamo-nos, Deus sempre nos dá uma segunda chance, um conceito bem similar ao de Jung em seu conceito de “inconsciente coletivo.”

O processo de escolarização: a escola

Desde os três anos de idade cantava na igreja protestante, sou evangélico, meio que uma contradição já que por tanto tempo a igreja perseguiu os negros apagando sempre que possível traços das religiões de matrizes africanas. Na perspectiva que a religião ocidental possui, apesar do sincretismo, suas bases se fundamentam em pilares judaico-cristãos, aos quais eu acredito.

Os passos na escola foram permeados por incertezas e vieses, que hoje são reconhecidos como condutas e estereotipização típicas de pessoas com autismo. O processo de escolarização, educação formal, começou bem cedo, sou o segundo filho, minha irmã que possui quatro anos a mais que eu, sempre foi um elemento instigador a minha curiosidade. Meus pais ficavam preocupados, pois eu não consegui andar normalmente dentro do tempo padrão esperado pelos médicos e demorei mais de três anos para articular minhas primeiras palavras.

Sobre a esquizofrenia, meus pais me contaram que, ao ver minha irmã indo para escola, eu chorava e ficava triste a manhã inteira até ela chegar. Como conheciam a professora que lecionava, decidiram realizar um capricho meu e me deixaram ficar na sala de aula com minha irmã. Não me recordo, dos detalhes deste momento, pois eu era muito novo e tinha sucessivas crises e as trocas de medicamentos geraram uma diminuição na intensidade em algumas dessas memórias.

Passado este período, quando oficialmente fui matriculado, era considerado um aluno bem-sucedido aquele que tirava notas boas e permanecia sentado durante as aulas, o que mascarava grande parte da minha conduta atípica, pois aprendi desde cedo a ficar calado na presença dos adultos. Nos intervalos ou recreio, quando era chamado por outras crianças para brincar, gerava incômodo e descontentamento, pois de algum modo possuía poucas habilidades sociais, o que me fazia preferir brincar sozinho, calado e distante das outras crianças. Os adultos se espantavam e perguntavam aos meus pais como fazer para ter um filho tão quieto. Esse processo de ficar retraído em seu universo particular é comum ao autismo, isto, pois relações em grupo não ocorrem de modo esperado.

[...], a importância da necessidade como propulsora para o interjogo necessidade-satisfação, sujeito-contexto, ou seja, para essa perspectiva dialética da qual emerge a dimensão psíquica do sujeito. Os vínculos, continua a autora, são um tipo específico de relação social, de nexos entre os sujeitos, que têm, como traço essencial, a internalização recíproca, interiorização das relações, vigência do outro, do objeto e da relação no mundo interno de cada sujeito. (Emílio, 2008, p. 21).

Não é que nós autistas, não temos emoções, mas o que fazer diante de tantos estímulos que nos cercam? Como geri-los? Muitas vezes, por isso, aparento não possuir interesse, ou reajo de maneira atípica a certas situações.

Dessa maneira, os anos foram passando. Nunca fui um aluno ruim em relação às notas, mas também não era o primeiro da turma. Com o tempo percebi, que ser amigo dos alunos ditos “bagunceiros” ou que se sentavam no fundo da sala possuía muitas

vantagens, por exemplo, os outros alunos não me batiam ou nunca me pediram ou tomaram meu lanche a força. Não vou esconder, que nos trabalhos em equipe muitas vezes, eu fazia toda a pesquisa e o texto escrito, ou, cartaz, enquanto os outros somente liam ou apresentavam. O dinheiro destinado aos materiais sempre excedia ao que utilizava, logo ganhei muito dinheiro assim para aquela época.

Apesar de todas as dificuldades, fui um bom aluno, mas contrariamente ao esperado, não ingressei na universidade na primeira tentativa. Assim, fiz o vestibular para Letras Inglês, mas não percebia que possuía limitações de discurso e outras alterações de linguagem e de pensamento, que permanecem como meus fantasmas até hoje. Logo, não passei. Mas, sempre estudei com bolsa e decidi fazer cursinho em uma escola bastante conhecida em Fortaleza/CE e no Brasil por suas aprovações, passei o ano mal dando conta do conteúdo, que desconhecia, era um universo novo que se abria.

Ao fim do ano, obtive minha primeira conquista, passei em quinto lugar para Letras Espanhol na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste período, sonhava em cursar Medicina, voltei para o cursinho, e nos anos seguintes passei para Estradas no Instituto Federal do Ceará (IFCE) e para Engenharia Mecatrônica na mesma instituição.

Assim, foi quando passei a ter meu mundo estilizado, parece e soa exagerado, eu sei. Recordo que começou minhas crises de ansiedade e o processo alucinatório no cursinho, eu ficava como numa bolha percebendo as coisas de um modo embotado, achava que as pessoas riam de mim, da minha postura, cochichavam sobre como eu agia, sabiam o que estava fazendo o tempo todo, vivia meu próprio “Big brother”, expressão utilizada por George Orwell em sua obra 1984, que retrata uma sociedade distópica, sob regime ditatorial, utilizando câmeras e aparelhos de tv e telecomunicações em todos os lugares possíveis para controlar a população e reforçar o poder.

Parece muito egocêntrico achar que o mundo está agindo em torno de você, mas ocorre um desligamento do real. Vive-se assustado, achando que está sendo perseguido, e filmado em qualquer lugar, o que gera apreensão, medo e falta de confiança nas pessoas acometidas. Esse estado constante de alerta, acompanhado de ações desconexas, e tormento mental é próprio da esquizofrenia paranoide.

Meus pais me levaram ao médico, em um hospital público que hoje não existe mais. Lembro de meus devaneios, ouvir isto como uma sentença de morte, uma doença com nome estranho ao meu contexto e que somente conhecia pela ficção, no filme “Uma mente brilhante”, tornou-se um dos mais marcantes da minha vida. Uma visão romantizada de um transtorno que afeta pessoas no mundo todo: Jonh Nash matemático norte-americano acometido com esquizofrenia e que ganha um prêmio Nobel de matemática/economia, é o protagonista desta história, o que demonstra que sonhos são possíveis nestes casos e mesmo sendo uma versão atenuada, apresenta um relato de vida que partiu de uma história real.

No entanto, o filme dá a entender no final que a personagem interrompe sua medicação e decide viver assim, o que sabemos ser desaconselhado pelos médicos. Portanto, indico também a leitura de biografia publicada no Brasil pela editora Record em 1998, com o mesmo nome.

Diante disso, o médico afirmou que a doença não possui cura em casos com bom prognóstico, somente controle, que eu não seria o mesmo de antes, devido ao comprometimento de minhas habilidades, competências, cognição e memória.

Medicação

Estava em torno de 21 anos quando as crises alucinatórias começaram. O profissional de saúde que me atendeu disse que eu não conseguia mais estudar, que era

preguiçoso, e não iria passar no vestibular e provavelmente não conseguiria emprego. Mal sabia ele que sempre estudei, mesmo após a doença e demais diagnósticos e comorbidades que surgiram com o tempo, como transtorno do espectro autista – TEA, que somente obtive o diagnóstico quando adulto, depressão, diabetes, pressão-alta e alterações nas taxas de colesterol LDL e HDL.

Ao iniciar o uso de remédios psiquiátricos, o médico responsável fez uma série de perguntas a família. Existem medicações clássicas para ansiedade e esquizofrenia, antipsicóticos e ansiolíticos; Clonazepan (conhecido como Rivotril), Risperidona, Quetiapina, Diazepam e outros.

Comecei a estudar canto popular no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. A princípio, sentia muito desconforto com a medicação, mas, com o tempo, me adaptei e fiquei equilibrado e lúcido. A tal ponto que minha família achava que eu havia tido um simples surto, uma crise passageira e que, na verdade, estava curado. Com isso, cometemos o erro de inúmeros pacientes: interromper o uso da medicação contínua.

Assim, defendendo a leitura como ‘um processo terapêutico’ para quem deseja iniciar uma trilha que é o letramento musical, pode passar a explorar as seguintes obras: Teoria da Música (1996), de Bohumil Med; Solfejo: curso elementar (2009); Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical I & II partes, de Pozzoli.

Nesse período, consegui passar aproximadamente um ano, sem utilizar a medicação composta basicamente de Rivotril e Risperidona. Inicialmente, sentia-me muito bem, comecei a perder peso e me alimentar melhor, porém, voltei a ter alucinações e acabei por abandonar o Conservatório de Música. Dessa vez, entretanto, estava com um pouco mais de consciência sobre minha condição e consegui fazer algo que foi diferencial em certa medida no meu tratamento: falei aos meus pais que não estava bem e voltei a tomar a medicação prescrita pelo médico por conta própria.

É importante destacar que, muitas vezes, por estigma ou mesmo desconhecimento, as pessoas com esquizofrenia interrompem o uso da medicação. Em outros casos, a própria pessoa, devido ao estado avançado da doença ou por não se considerar acometida por alguma enfermidade, deixa de tomar o medicamento sem autorização de um psiquiatra.

Pela minha vivência, nestes casos a remissão para um estado de qualidade de vida anterior e estável torna-se mais difícil. Após consultar teóricos sobre o tema, compreendi que a esquizofrenia afeta diretamente a cognição, de modo que, a cada crise, parte do tecido nervoso, ou seja, os neurônios perdem conexões gerando um déficit intelectual quase impossível de superar.

Assim, a cada crise, é comum os elementos residuais da doença se instalarem de modo mais comprometedor, a ponto de impossibilitar muitas pessoas de aprenderem coisas novas, realizarem ou manterem um emprego, ou mesmo estudarem. Um relato interessante é que muitos indivíduos apresentam maior imunidade à dor e que há casos de cura completa em menos de 15% das pessoas afetadas, que conseguem voltar a ter uma vida funcional e plena.

Além do tratamento medicamentoso oral, é muito comum medicações consideradas de longo prazo, administradas por via injetável. Em alguns casos, nos quais os pacientes não respondem à medicação tradicional, indica-se a eletroconvulsoterapia.

Assis (2013), traz uma afirmação pertinente sobre o uso de medicamentos, destacando sua importância para pessoas com crises. O paciente em tratamento pode pensar que alguém está querendo envenená-lo, ou sentir-se confuso por não conhecer a medicação. Neste contexto, promover a normalidade e tranquilidade, permitindo que o paciente leia a bula do remédio, pode reduzir a rejeição e desconfiança quanto à eficácia do tratamento. Se necessário, antes de utilizar medidas extremas, tente acalmar o paciente,

falando lógica e pausadamente.

A internação

O mundo sofre constantes transformações, e eu não estava imune a elas. Em 2020, iniciou-se a pandemia Covid-19 no Brasil, que já afetava outros países. Passei grande parte deste período em isolamento social, pois ainda não se tinha desenvolvido a vacina para esta doença, com isso, acabei por ser internado pela primeira vez.

Neste período, recorro que os noticiários e jornais relataram um aumento nos casos de depressão, pânico, ansiedade e suicídio devido ao confinamento. A educação em todo o país foi afetada, levando gestores, professores e alunos a se adaptarem as tecnologias digitais para o Ensino à distância (EAD). Além disso, houve prejuízo na qualidade do ensino-aprendizagem que se acredita não ter alcançado recuperação completa até os dias atuais.

Lembro que, em 2021, passei quase três meses internado para confirmar meu diagnóstico, um período de grande reflexão e descoberta. Julgo que minha família tomou uma decisão acertada ao me enviar para uma clínica de recuperação e repouso. Fui internado com outras pessoas com problemas de saúde na ala psiquiátrica, que conta com um grupo de apoio interdisciplinar, de modo que, com exceção do período noturno, sempre estávamos realizando alguma atividade.

Inicialmente, passei por um setor de observação, no qual descontinuaram minha medicação e prescreveram remédios, para que eu pudesse, rapidamente, conviver com os demais pacientes da ala comum. A equipe é multidisciplinar, composta por enfermeiros e médicos disponíveis mesmo fora do horário de consulta, além de contar com assistentes sociais, psicólogos e demais profissionais.

Dentro da ala psiquiátrica, havia pessoas com diversos tipos de transtornos, onde algumas tentavam suicídio e precisavam ser contidas por faixas, uma espécie de camisa de força que envolve cabeça, braços e pernas; outras se automutilavam e tinham que ser observadas constantemente. Apesar da aparente rigidez, o tratamento era humanizado.

De acordo com Beck fazer amigos é essencial para a melhora do sujeito, pois “amigos são importantes para o objetivo de desenvolver um relacionamento social em que ele possa se sentir confiante quanto a revelar informações sobre si mesmo.” (Beck, 2005, p. 143).

À medida que fui melhorando, fiz alguns amigos, os quais tenho contato até hoje, pessoas que foram significativas em minha vida. Houve alguns momentos em que nada parecia fazer sentido, pois passava horas dormindo, mal me alimentava, parecia tudo cinzento e passei por uma crise aguda de depressão.

Escrever sobre depressão é um processo doloroso, triste e estressante, como em qualquer outro processo sobre a loucura. Contudo, a ideia de que eu estava fazendo algo que poderia ser útil a outros era gratificante; e o aumento do conhecimento me tem sido útil.” Esse processo de busca por autoconhecimento deve ser recomendado a todos que sofrem, em maior ou menor grau, com algum transtorno mental, pois, a partir do estudo de si, se desenvolve uma compreensão essencial para uma resposta exitosa ao tratamento. (Solomon, 2014, p. 13)

Arrisco afirmar que os poucos casos que ocorrem de remissão total da doença ocorrem em pessoas que, na primeira crise, pediram socorro, conseguiram ir ao médico e “se agarram a lucidez como disto dependesse a própria existência”, ou seja, são tão extraordinárias a ponto de conseguirem conviver e serem consideradas sãs, até mesmo da esquizofrenia, a qual, segunda a ciência, não há cura conhecida.

Os medicamentos não estavam mais funcionando como esperado, pois produziam um efeito calmante excessivo, fazia-me dormir horas a fio, e não conseguia mais estudar ou cantar no coral da igreja. Dessa forma, ganhei bastante peso e voltei a ter alucinações.

Diante disso, meus pais decidiram que seria necessário meu retorno à clínica, pois a condição causava sofrimento a mim e aos outros, além de gerar riscos à minha vida e à comunidade. Desta vez, permaneci apenas um mês internado, conseguiram ajustar os medicamentos de modo a alcançar o efeito esperado. Uma das medicações é de alto custo, o que impactou a renda familiar. Sigo utilizando esses mesmos medicamentos até hoje.

RESULTADO E DISCUSSÕES - TUDO PASSA: O TEMPO TRANSFORMA E ORGANIZA

Uma parte fulcral do trabalho, que representa um diferencial na resposta ao tratamento, foi o apoio familiar, o acompanhamento por médicos psiquiatras, para a realização de sessões com psicólogos em determinados momentos e a prática da leitura.

Sim, a leitura embora marginalizada e esquecida, desempenha papel essencial. Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), de acordo com um levantamento realizado em 2024 em torno de 53% da população não leu um livro no período analisado, resultando em uma média inferior a dois livros por ano por pessoa.

Esse processo de busca por autoconhecimento, remete-me à memória às aulas de Introdução à Filosofia, disciplina da graduação que versa sobre a historiografia da filosofia e o estudo de três filósofos do mundo antigo, Sócrates, Platão e Aristóteles, considerados pilares do mundo ocidental.

Assim, Sócrates já afirmava a máxima ‘conhece-te a ti mesmo’, o qual era o personagem ou expoente dos diálogos platônicos. Faz uso desta expressão, presente no templo de Apolo em Delfos, para trazer à baila uma figura poética e filosófica que tem como chave de interpretação a importância que se deve dar ao autoconhecimento acima de outras coisas. Cito isto, pois foi o que fiz, não de modo organizado e sistematizado, ou mesmo consciente das implicações a minha melhora que adviriam deste ato.

Desse modo, quando apresentei melhora, no período da primeira crise, comecei uma jornada de leitura, com obras que marcaram minha trajetória e norteiam este estudo: Terapia cognitiva da esquizofrenia, do Beck (2010); Fundamentos da Esquizofrenia, de Lieberman *et al.* (2013); entre a razão e a ilusão, de Assis *et al.* (2013). Esse processo ajudou-me a deixar de ser autocentrado e perceber que não estava sozinho, oferecendo alento para meu interior já cansado.

Posteriormente, voltei a estudar. Em 2013, ao tentar o vestibular, escolhi aprofundar meus conhecimentos na Educação, por isso, resolvi estudar Pedagogia e fui aprovado na Universidade Federal do Ceará - UFC.

A princípio, escondi meus transtornos, mas após cerca de dois anos, decidi compartilhá-los com algumas pessoas. A meu ver, muitos já percebiam que eu não era considerado um rapaz “normal”, mas, por gentileza ninguém me tratou mal por isso.

Embora tivesse receio, por tentar uma bolsa, apesar de minhas notas serem boas, no último ano do curso conheci a professora Dra. Mazzé, cuja receptividade e generosidade foram fundamentais. Sua orientação basilar no meu processo ensino-aprendizagem, e de muitas pessoas.

Faço minhas as palavras de Emílio (2008), ao parafrasear sobre uma excelente orientadora: pessoa cuja importância transcende a academia e as questões teórico-técnicas, não apenas por ser autora de alguns dos textos que estudei/estudo e são basilares ao fazer ciência ou por me apresentar teóricos que serviram de consulta e reflexão, ou por

inspirar minha decisão de pesquisar, mas por acompanhar meus primeiros passos acadêmicos, acreditando em minha capacidade de escrever prosa e poesia, mesmo antes da conclusão da graduação, ainda no período da monitoria.

Destaco também, outro pesquisador basilar nos estudos do Ensino/Educação Matemática: Hermínio Borges Neto, criador da teoria metodológica Sequência Fedathi⁸ (SF) que se expande para outras ciências. Autor de uma coleção de livros que versam sobre a SF.

Ambos pesquisadores essenciais, que fazem parte da história da Faculdade de Educação da UFC, com pesquisas e projetos inovadores que colocam o Ceará à baila do cenário nacional e internacional da ciência em Educação e Ensino de Matemática.

Após esta menção honrosa, que não poderia deixar de destacar, retomo ao meu relato. A professora Dra. Mazzé, nesse período, estava abrindo vagas para selecionar alunos da graduação para um de seus projetos, o Grupo Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem - (G-TERCOA). Uma das suas orientadas me informou sobre a oferta de vagas, decidi tentar, e passei no processo seletivo.

Não contei a ninguém, mas estava entrando em mais uma crise. O projeto, em si, serviu ao seu propósito principal em minha vida, garantindo que mais um aluno não se evadisse do curso de Pedagogia.

Por outro lado, essa experiência, me desestabilizou um pouco, pois me tirou da minha zona de conforto. O G-TERCOA também possui bolsistas da pós-graduação, fazendo ligação entre as pesquisas de iniciação científica da graduação e as pesquisas de mestrado e doutorado, propagando os pilares da Universidade Federal do Ceará: Pesquisa, Ensino e Extensão. Recomendo, se possível a leitura de “Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais”, organizado pela Dra. Maria Jose Costa dos Santos *et al.* (2024).

No ano em que fui bolsista, o foco principal do grupo da graduação era criar, juntamente com a organizadora e mentora, estratégias e subsídios para diminuir a evasão do curso de Pedagogia. Além disso, trabalhávamos na criação de um guia de percurso do curso de Pedagogia, na homenagem à comunidade acadêmica da Faculdade de Educação em datas comemorativas e auxiliávamos na realização de eventos que facilitavam o diálogo entre os professores da rede pública de ensino e a universidade. Nosso foco era a educação matemática, mas, por ser um grupo plural atuávamos em diversas temáticas referentes à Educação.

Nesse ano, concluí minha primeira monografia, sobre letramento literário nas séries iniciais. Voltei a entrar em crise, mas consegui terminar tudo a tempo. No período dos estágios, percebi que não conseguiria trabalhar com docência, mas também os concluí. Meus pais sempre me apoiaram nos estudos, embora nunca entenderam completamente minha paixão pelo estudo. Sei que uma das consequências da esquizofrenia é a pobreza do discurso, e neste sentido, a leitura constante, a música, o artesanato e as artes em geral sempre foram benéficas para melhorar minha lucidez.

Sentia-me em dívida com a leitura, por isso, decidi fazer uma especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Foi um período bastante tumultuado, pois a teoria linguística era nova para mim, o que exigiu aprender rapidamente diversos tópicos discursivos.

Para quem passa por situação semelhante, deixo aqui algumas indicações de leitura que levo comigo até hoje. Destaco que não pretendo ser exaustivo, por isso, indico

⁸ Sequência Fedathi (SF) é uma metodologia de ensino, idealizada pelo prof. Dr. Hermínio Borges Neto, coordenador do Laboratório de Pesquisa Multimeios-MM (<http://multimeios.ufc.br>) e tem como princípio pedagógico e formativo a mudança de postura docente, a partir de ações que coloquem o aluno em situação de aprendizagem (Santos, 2016).

o Curso de Linguística geral, de Ferdinand de Saussure, um grande teórico da linguística e filosofia que sistematizou toda a teoria dos signos linguísticos; introdução à linguística, organizado pelo pesquisador José Luiz Fiorin no ano de (2005); manual de linguística, de organização Mário Eduardo Martellota (2016), ousou afirmar que é um dos compêndios mais completos sobre linguística do país, leitura indispensável para todo estudante que é pesquisador de humanidades e ciências afins e os escritos de Rildo Cosson (2016) sobre letramento literário e círculos de leitura.

Meu trabalho de conclusão de curso da especialização foi sobre o autor Bartolomeu Campos de Queirós escritor mineiro que, possuía um público a princípio infanto-juvenil, mas que por descrever tão bem as poéticas cenas campestres e a infância nas suas narrativas, ultrapassou essas barreiras se tornando um clássico e passou a ser lido por todas as idades, com obras como *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (2004), *Vermelho amargo* (2017), *Por parte de pai* (1995) e *Indez* (2004). Uma das temáticas recorrentes é ‘o menino’. Recomendo também a leitura de *O menino na literatura infantil*, de Resende (1988). E de forma mais simples, meus devaneios estão presentes em minha monografia disponível no repositório de monografias⁹, dissertações, teses e livros da UECE.

Percebo que todo processo de escolarização deveria ocorrer como descreve Rogers em seu livro *Um jeito de ser*, conforme demostramos a seguir. Assim, apresentamos uma série de requisitos da educação humanista apontados pelo teórico, basilares no processo educativo de ensino-aprendizagem.

Quadro 1 – Requisitos da Educação Humanista

	DESCRIÇÃO
1º	Pré-condição – os líderes, ou pessoas percebidas como representantes da autoridade na situação, são suficientemente seguras interiormente de tal modo que confiam na capacidade das outras pessoas de pensar, sentir e agir por si mesmas.
2º	As pessoas facilitadoras compartilham com as outras – os estudantes e se possível também os pais e membros da comunidade, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.
3º	As pessoas facilitadoras compartilham com as outras – os estudantes e se possível também os pais e membros da comunidade, a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.
4º	Os facilitadores oferecem recursos de aprendizagem, de dentro de si, de suas próprias experiências, de livros ou de outros materiais e de experiências da comunidade. Logo, a educação se torna inclusiva e saberes outros, subjetivos e do cotidiano muitas vezes ancestrais são valorizados e perpetuados.
5º	Os estudantes desenvolvem de modo autônomo seus próprios programas de aprendizagem, individualmente ou em cooperação com professores e gestores que os apoiem neste processo.
6º	Assim, cria-se um ambiente facilitador, que promove crescimento, aprendizagem e equilíbrio, tornando-se parte da vida dos alunos, ao contrário do ensino tradicional.

Fonte: Adaptado (Rogers, 2016, p. 88-90).

Essas mudanças são discutidas abertamente por educadores, gestores e professores, mas, por diversos fatores, não ocorrem na prática.

Diante da minha trajetória, não me sinto apto a assumir um emprego. Tentei trabalhar em uma biblioteca no seminário em que faço bacharelado em Teologia, mas somente consegui realizar as atividades de forma constante, e de modo competente por apenas um semestre. Com isso, saí do emprego. Em uma das minhas internações fui encaminhado para o Centro de Apoio Psicossocial – CAPS mais próximo da minha residência, após algum período de tratamento, com autismo.

Neste processo, de busca por lucidez, aprendi o valor de ter uma rede de apoio: amigos, família e igreja. Voltei a estudar, sonho em terminar o bacharelado em Teologia

⁹ Minha monografia: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94364>

e realizar um mestrado em Educação.

Não sei se algum dia serei funcional ao ponto de gerir com uma companheira uma família, ter filhos, criá-los e sustentá-los, mesmo assim, considero esses sonhos possíveis.

Tendo em vista que o uso medicamentoso é essencial para o sucesso do tratamento a longo prazo, o processo torna-se constante para que paciente e médico descubram o melhor medicamento, e a dosagem adequada, minimizando possíveis efeitos colaterais.

Nesse sentido, como, na maioria das vezes, a pessoa encontra-se incapacitada de trabalhar, devem ser organizados alguns pilares: recuperação e melhora na qualidade de vida; prevenção de recaídas para evitar sucessivas crises que agravam a recuperação; superação dos “tabus” quando a pessoa age de forma neurodivergente devido sua comorbidade médica, além do custo de vida, pois mesmo que alguns medicamentos sejam distribuídos gratuitamente pelo governo, outros possuem custo elevado ou não estão disponíveis pelas farmacêuticas do país.

Assim, “Quanto a mim, você precisa saber que não teria exatamente escolhido a loucura caso me fosse dada alguma escolha.” (Vincent Van Gogh, em carta ao irmão Théo, escrita durante seu confinamento não voluntário no hospital psiquiátrico de St. Remy.).

Como vimos ao longo deste artigo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não é tarefa simples. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, está especificado que a inclusão não se refere apenas à permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas “representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.” (Brasil, 2002, p. 28). Estas são algumas das dificuldades para que a escola diminua a evasão e se torne verdadeiramente inclusiva. (Emílio, 2008).

CONSIDERAÇÕES

Escrever sobre uma temática relacionada à loucura é ao mesmo tempo doloroso e, libertador. Estou tendo que escolher quais situações destacar e quais vivências não incluir. Meu foco principal não foi o convívio familiar ou afetivo, mas sim, o da escolarização formal, tendo em vista que uma das suas funções, além de ‘humanizar a pessoa’, é prepará-la para a vida adulta e conseqüentemente para o mercado de trabalho.

Espero que ao concluir este trabalho possa ajudar outras pessoas que sofrem dos mesmos distúrbios que eu. Meu diagnóstico hoje é de esquizofrenia paranoide, depressão e autismo.

Podemos perceber que ainda existem grandes entraves na escolarização de pessoas com deficiência. No entanto, temos uma perspectiva otimista, uma vez que atualmente se fala mais sobre pessoas neurodivergentes na sociedade, o que gera maior cobrança aos órgãos públicos de saúde para o desenvolvimento de pesquisas nesse campo.

Neste estudo, partimos da educação formal de ensino de uma pessoa PCD, que ao longo prazo tem sido bem-sucedida, todavia, ainda há uma grande parcela de pessoas com deficiência, que não conseguem continuar seus estudos em instituições formais de ensino.

Um diferencial apresentado demonstra a necessidade de uma rede de apoio que ofereça suporte às pessoas com deficiência. No caso da esquizofrenia, por exemplo, o tratamento exitoso demanda o acompanhamento de uma equipe multiprofissional, formada por psiquiatras, enfermeiros, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais.

Chegamos à conclusão de que, na esquizofrenia, ocorre um processo contrário ao *self*: o sujeito se torna uma “outridade de si”, ou seja, um eu fragmentado, outro de si.

Assim, o redescobrir-se com limitações, mas ainda com potencialidades e reinventar-se, por meio do estudo da escrita autobiográfica centrada no próprio sujeito, trouxe a este trabalho uma conotação escrita singular, sem, contudo, abandonar o viés científico.

Quanto a situação laboral destas pessoas, observa-se ainda um comprometimento negativo gerado pelos efeitos deletérios e residuais da esquizofrenia, pelos efeitos colaterais dos medicamentos e pelas barreiras sociais impostas. Esses fatores, em sua maioria, dificultam que os sujeitos se adaptem as condições laborais e desempenhem as atividades requeridas numa rotina de trabalho, ou mesmo, conseguir uma vaga no mercado, ainda que existam leis protetivas, como as políticas de cotas.

Percebemos que, por se tratar de um estudo autobiográfico, baseado no processo de vida de um sujeito, é possível identificar problemas semelhantes vividos por outras pessoas. Ainda assim, permanece um processo de esperar, pois essas pessoas estão entre nós, vivas. Afinal, quem não tem em sua família um pai, uma mãe, um filho ou mesmo um primo que sofra com esses estigmas?

O direito universal à educação deve ser defendido e preservado nesses casos, pois foi a busca pelo conhecimento de si, que resultou neste trabalho e o próprio estudo da literatura especializada sobre esta enfermidade, que trouxe ao PCD analisado, uma melhora significativa no seu tratamento a longo prazo e em sua qualidade de vida. Um modo particular de democratizar-se.

Por isso, terminamos nosso trabalho de forma otimista, esperamos que ele traga alento e esperança assim como trouxe a família do narrador, que não se pode separar parcialmente do autor desta pesquisa, logo, tecem-se a trama de conceitos que é a própria vida entre o ser e o existir. Continuemos, na luta pela inclusão e reabilitação, a comunidade, de pessoas socialmente vulneráveis.

Nós, pessoas com deficiência, não aprendemos pelo isolamento, mas por meio de caminhos de convivência e inclusão. É neste movimento que nos democratizamos e, pela tomada de consciência de si e do outro, a partir dos *insights* e do avanço das pesquisas científicas, nossa sociedade se aproxima cada vez mais de um caminho de lucidez, no qual nos tornamos mais fortes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Estudo e Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq), à líder do grupo e orientadora do trabalho, a professora Dra. Maria José Costa dos Santos, à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e à Universidade Federal do Ceará (UFC), a Faculdade de Educação (FACED) pelo apoio fundamental aos nossos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. M.; SILVA, A. G. F. G; SANTOS, M. J. C. O sistema permanente de avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): trinta anos de história. *In.: Revista de Educação: teoria e prática*. Rio Claro, SP, v. 34, n. 67/ 2024.

ASSIS *et al.* **Entre a razão e a ilusão: desmistificando a esquizofrenia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BECK, Aaron T. **Terapia cognitiva da esquizofrenia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BECK, Aaron T. **Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Dicionário Online de Português. **Dicio**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/self/> . Acesso em: 27 out. 2025.

NETO, Hermínio Borges *et al.* (Org.). **Sequência Fedathi**. Fortaleza: Edições UFC.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos de inclusão escolar: sobre laços, amarras e nós**. São Paulo: Paulus, 2008.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora UNOESC, 2024.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Sófocles**. *eBiografia*, Disponível em: <https://www.ebiografia.com/sofocles/>. Acesso em: 04 set. 2025.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MATURANA, R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

POZZOLI, Heitor. **Guia teórico-prático: Para o ensino de ditado musical**. São Paulo: Ricordi brasileira S.A., 2000.

ROGERS, Carl Ransom. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 2016.

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães *et al.* Desafios na formação de professores para a educação inclusiva. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, p. e7606-e7606, 2025.

SALGADO, Tiago dos Santos. **Bartolomeu Campos de Queirós e a estação da infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em 2018). Universidade Estadual do Ceará - UECE, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94364>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TORREY, E. Fuller. **Esquizofrenia**. 7. ed. São Paulo: Autêntica, 2022.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de Asperger**: Estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.