Rosana Glat

Vivências na Educação Especial

memórias, pesquisas e reflexões

Pedro & João editores

Vivências na Educação Especial: memórias, pesquisas e reflexões

Pedro & João
editores


FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Rosana Glat

Vivências na Educação Especial: memórias, pesquisas e reflexões

Pedro & João
editores

Copyright © Rosana Glat

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Rosana Glat

Vivências na Educação Especial: memórias, pesquisas e reflexões. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 180p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3264-5 [Impresso]
978-65-265-3265-2 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Pessoas com Deficiência. 3. Inclusão escolar e social. 4. Pesquisa de campo. 5. Histórias de Vida. I. Título.

CDD – 371

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

A todos que comigo compartilham
essa jornada da Educação Especial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ
e à Federação Nacional das APAEs,
espaços aonde essa trajetória vem, há tanto tempo,
se construindo.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....**9**
Márcia Denise Pletsch

UM CONVITE AO LEITOR.....**15**

PARTE I - CAMINHOS PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....**19**

CAPÍTULO 1
DO MODELO MÉDICO À INTEGRAÇÃO.....**21**

CAPÍTULO 2
DA INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA..**43**

CAPÍTULO 3
RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....**61**

PARTE II - "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS".....**73**

CAPÍTULO 4
HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....**75**

CAPÍTULO 5
FALANDO DE SI.....**83**

CAPÍTULO 6
VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....**111**

PARTE III - CAMINHOS A PERCORRER: REPENSANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....**143**

CAPÍTULO 7
DESCONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POR UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....**145**

DAGAZ – A RUNA DO APROFUNDAMENTO, DA TRANSFORMAÇÃO, DO NOVO DIA 159

REFERÊNCIAS 163

SOBRE A AUTORA 177

LIVROS PUBLICADOS 179

PREFÁCIO

> A história não nos ensina nada, já que somos nós que, aprendendo com ela, ensinamos a nós mesmos. A historicidade, a história, somos nós. Somos nós os professores e os discípulos nesta escola que é o nosso planeta (Heller, 1982, n.p.)[1].

Que honra ser convidada pela minha querida amiga, orientadora no mestrado e no doutorado, Rosana Glat, para prefaciar seu livro *Vivências na Educação Especial: memórias, pesquisas e reflexões*, fruto de uma trajetória de vida profissional dedicada a Educação Especial.

Conheci Rosana Glat no final de 2002. De lá para cá não apenas pesquisamos juntas, escrevemos artigos, livros e desenvolvemos tantos outros projetos acadêmicos, mas nos tornamos amigas. Durante meu percurso formativo na pós-graduação, trabalhei com Rosana em várias frentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A acompanhei em suas atividades administrativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e da Faculdade de Educação, inclusive foi com ela que aprendi a fazer campanhas para cargos na Universidade.

Em 2003 participei da criação grupo de pesquisa que ela coordena até hoje denominado *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais,* vinculado ao ProPEd, que vem há mais de duas décadas realizando pesquisas sobre inclusão educacional, profissional e social de pessoas com deficiências.

---

[1] Traduzido do original: "La historia no nos enseña nada, ya que somos nosotroslos que, aprendiendo de ella, nos enseñamos a nosotros mismos. La historicidad, la historia, somos nosotros. Somos nosotros los maestros y los discípulos en esta escuela que es nuestro planeta" (**Heller, 1982**, n.p.).

Escrever esse prefácio para mim não é apenas uma tarefa acadêmica, mas um momento de relembrar minha própria trajetória na Educação Especial, assim como um momento para celebrar e reconhecer a obra e a contribuição científica que Rosana Glat teve e tem para a constituição da Educação Especial brasileira.

Eu poderia destacar inúmeras atividades e projetos realizados por Rosana, mas aqui, não posso deixar de mencionar a sua participação, em 1993, do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, durante o qual se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE), iniciativa importante para a consolidação da Educação Especial no Brasil.

Este livro marca uma trajetória de quase cinquenta anos de atuação na Educação Especial. Nesta obra Rosana amplia as discussões apresentadas durante o seu memorial acadêmico para progressão a professora titular da Faculdade de Educação da UERJ defendido sob o título *Rememorando uma trajetória na Educação Especial*.

A partir das considerações realizadas naquele momento, este livro que tenho a alegria de prefaciar, reflete essa trajetória e amplia a contribuição original de Rosana em termos metodológicos ao trazer pela primeira vez para o debate nacional a metodologia história de vida usada para entrevistar e ouvir mulheres com deficiência intelectual para "falarem de si". Não poderia deixar de dizer, que no final dos anos oitenta, essa pesquisa de Rosana provocou uma mudança de concepção para a produção de conhecimento em Educação Especial ao propor como procedimento de produção de dados a escuta direta das pessoas com deficiência. A premissa central deste referencial era falar com as pessoas com deficiência e compreender as suas perspectivas, desejos e vivências, e não falar sobre elas. Ainda hoje o livro publicado, em 1989, com os resultados desta investigação intitulado Somos i*guais a vocês: Depoimentos de Mulheres Com Deficiência Mental (*termo usado na época) é uma referência (GLAT, 1989).

Rosana também atuou de forma pioneira no desenvolvimento de programas de autodefensoria de pessoas com deficiência

intelectual, usados, ainda hoje, como referência em instituições que atuam com adultos com essa deficiência.

O livro aborda os diferentes momentos vivenciados por Rosana em sua carreira, os quais se confundem com a própria história da Educação Especial nacional e as mudanças conceituais e legais percorridos. O livro mostra como saímos do modelo médico para a integração da pessoa com deficiência, chegando a fase atual de inclusão. Essas e outras questões aparecem no livro sob novas perspectivas analíticas, ressignificadas e atualizadas.

Ao usar o termo Educação Especial Inclusiva, já em sintonia com a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025), Rosana nos provoca a refletir sobre o significado do termo. Se em outros momentos a Educação Especial era compreendida como sinônimo de segregação em classes e escolas especiais, agora passa a organizar-se cada vez mais como um sistema transversal e colaborativo para atuar como suporte na garantia dos direitos educacionais do público que o constitui, a saber, no Brasil, formado por pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2025). Aqui, não poderia deixar de sinalizar que ao longo do livro também fica evidente o reconhecimento da Educação Especial como campo de produção cientifica (PLETSCH, 2020; PLETSCH E MENDES 2024).

Ao longo do livro também fica evidente como se deu o processo de mudança de concepção outrora focada em perspectivas terapêuticas assistenciais para o reconhecimento da educação como um direito da pessoa com deficiência em consonância com os princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2025)

A obra nos alerta para a importância do conhecimento histórico para avaliarmos os avanços, desafios e perspectivas para a Educação Especial contemporânea, em particular, ao trazer a discussão sobre as práticas pedagógicas para uma escola inclusiva.

Nesta direção o livro nos convida a repensar o papel da Educação Especial trazendo um capítulo de encerramento sobre as questões psicossociais e de autogestão. Temas correlatos como a

formação dos profissionais de Educação Especial também é abordada reconhecendo que o perfil deste professor e professora precisa ser coerente com as mudanças em curso na Educação Especial do século XXI que nas palavras da autora configura-se "como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos — materiais e humanos — disponibilizados às escolas e outros espaços sociais, de modo que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência e outras características atípicas de desenvolvimento".

Para finalizar, o livro apresenta uma bela discussão sobre as representações sociais ainda presentes em nosso imaginário e a necessária mudança para uma cultura de colaboração para a inclusão educacional.

Certamente, o leitor tem em mãos uma contribuição atual e necessária para o tempo presente sobre os diferentes momentos vivenciados pela Educação Especial brasileira a partir da experiência e das vivências de uma das nossas pioneiras na área.

Desejo uma ótima leitura!

Nova Iguaçu, outubro de 2026.

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch
Professora Titular de Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Referências

BRASIL. Decreto nº. 12.686 de 20 de outubro de 2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628

BRASIL. Lei 13.146/2015 (LEI ORDINÁRIA). 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GLAT, R. *Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres Com Deficiência Mental.* Rio de Janeiro: AGIR, 1989. 224p .

HELLER, A. *Teoría de la historia.* Barcelona: Fontamara, 1982.

PLETSCH, M. D. O que há de Especial na Educação Especial Brasileira? In: *Momento - Diálogos Em Educação*, *29*(1), 57–70. Doi: https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da educação inclusiva na Educação Especial: produção cientifica, políticas e práticas. In: *Revista Brasileira de Educação Especial,* v. 30, 2024. Doi https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143p

UM CONVITE AO LEITOR

Em 2019, trinta anos após ingressar na carreira docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), defendi meu memorial acadêmico para progressão a professora titular da Faculdade de Educação, posteriormente publicado, na íntegra, com o título "Rememorando uma trajetória na Educação Especial" (Glat, 2023)[2].

Na introdução, escrevi:

> Preparar esse memorial, independentemente de sua finalidade como requisito para progressão ao cargo de Professora Titular, é uma oportunidade para contemplação e reflexão sobre minha trajetória profissional. Esta se entrelaça, como não poderia deixar de ser, com a minha vida pessoal e com a história da Educação Especial nas últimas quatro décadas, da qual fui, e pretendo continuar sendo, ativa protagonista (Glat, 2023, p.235-236).

De fato, escrever esse memorial constituiu uma imersão na minha história de vida: escolhas e construções existenciais, idas e vindas, produções, trabalhos, desafios, aprendizagens... Ao mesmo tempo, marcou o início de uma nova fase profissional e pessoal — dimensões que, dentro de mim, sempre estiveram integradas. Depois de oito anos como Diretora da Faculdade de Educação da UERJ (em meu segundo e terceiro mandatos) entrei em licença-prêmio e, em seguida, me aposentei da universidade; embora continue como docente pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), onde atuo desde 1991.

---

[2] Esse capítulo, faz parte de um livro contendo memoriais de outros 11 colegas do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), organizado pelas Profs. Ana Chrystina Mignot, Elizabeth Macedo e Nilda Alves: *Vida e formação: memoriais de docentes* (Mignot; Macedo; Alves, 2023).

Ocorre que, pelas normas da UERJ, diferentemente de outras universidades, os memoriais podiam ter no máximo 35 páginas. Foi um exercício conflitante decidir o que priorizar e o que deixar de fora. Mas, no percurso da escrita, reuni muito material e veio à tona muitas lembranças de acontecimentos e de pessoas queridas — ausentes ou ainda presentes na minha vida. Voltei a meus textos antigos, revisitei estudos e pesquisas realizadas por mim e por meus orientandos e, sobretudo, me debrucei sobre a minha trajetória na Educação Especial.

Uma colega disse certa vez, brincando, que eu deveria ser "tombada" como patrimônio histórico da Educação Especial brasileira! Bem, não chego a me considerar uma pioneira, mas a verdade é que estou envolvida e trabalhando na área, ininterruptamente, há uns 50 anos... meio século!

Neste sentido, eu me classificaria como terceira geração da Educação Especial no Brasil. A primeira seria a de Helena Antipoff (1892-1974[3]), que introduziu em nosso país o trabalho psicopedagógico com pessoas com deficiência intelectual e altas habilidades; a quem não tive a honra de conhecer. A segunda reúne nomes como os das saudosas professoras Olivia da Silva Pereira (1918-1995) e Sarah Couto Cesar (1925-2020), suas discípulas, e minhas mentoras. Já a terceira, de perfil mais acadêmico-científico e na qual me incluo, é representada, entre outros, pelos fundadores da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) — meus companheiros e companheiras de jornada —, os

[3] Psicóloga e educadora russa, formou-se em Paris, no laboratório de Binet-Simon, e em Genebra, com Claparède, no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Veio ao Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais, para atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Fundou a Sociedade Pestalozzi em 1932 e, em 1940, a Escola da Fazenda do Rosário, onde desenvolveu, com base nos princípios da Escola Nova, um trabalho pioneiro com crianças "excepcionais" — termo por ela utilizado em substituição às designações mais pejorativas então correntes. Naturalizada brasileira em 1951, influenciou decisivamente a formação de educadores e psicólogos em nosso país (Senna; Glat; Magalhães; Gigante, 2009).

que ainda estão conosco e os que já se foram —, a quem dedico, sem citar nominalmente, este livro.

Pois bem, voltando ao memorial. Desde que o defendi, venho alimentando a ideia de transformá-lo em livro, focando na minha trajetória na área. Reconheço, sem falsa modéstia, que contribuí para forjar e consolidar os movimentos, paradigmas e propostas que transformaram a Educação Especial de viés assistencialista e clínico, no que hoje denominamos "Educação Especial Inclusiva".

Esta obra, porém, não pretende ser uma "história da Educação Especial", nem muito menos, uma "autobiografia". É, na verdade, uma combinação de ambas — e aqui também foi difícil decidir o que priorizar e o que deixar de fora (ou remeter a uma nota de rodapé). Acabei optando por aprofundar partes do memorial que não puderam ser aproveitadas na versão original, revisitar relatórios das minhas principais pesquisas e incluir, em versão revisada, dois dos meus artigos que considero mais relevantes.

Ainda que se trate de um relato, no qual memórias, conceitos acadêmico-científicos e resultados de estudos se entrelaçam, procurei adotar uma linguagem "acadêmica informal", visando a uma leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, enriquecedora, sobretudo para quem chegou há pouco no campo da Educação Especial, e talvez tenha uma visão fragmentada ou incompleta do desenvolvimento da área.

Mas, como bom "vício" acadêmico, incluí muitas notas de rodapé e referências — não apenas para dar o devido crédito aos autores com quem compartilho ideias, mas por acreditar que serão úteis a quem quiser se aprofundar em determinado tema ou conceito. Afinal, professora, sempre professora...

Ofereço, então, estas páginas a todos os que fazem a Educação Especial acontecer. Aos que comigo abriram os primeiros caminhos e neles seguem — alguns pelo legado que deixaram e que hoje compartilhamos. Aos que estão no campo: atuando junto às pessoas com deficiência e suas famílias; pesquisando, desenvolvendo novas práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e ações de desenvolvimento psicossocial; formando novos

professores e especialistas— nesse grupo se incluem a maior parte dos meus mais de 200 orientandos e orientandas. E aos que estão apenas começando a trilhar esse caminho — e logo entenderão porque não abandonamos a área.

Que este trabalho não seja lido como o fechamento de um ciclo — pois não é o que representa para mim. A travessia que aqui narro não terminou. Ainda há muito a percorrer para que as políticas de Educação Inclusiva e todo o conhecimento por nós produzido, revertam em mais autonomia, aprendizagem, participação e melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência. Sigamos juntos.

Rio de Janeiro,
Setembro de 2026

PARTE I

CAMINHOS PERCORRIDOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

CAPÍTULO 1

DO MODELO MÉDICO À INTEGRAÇÃO

Para contextualizar a discussão, nesses dois capítulos que compõem a primeira parte do livro, faço um resgate sucinto da trajetória da Educação Especial, considerando os modelos psicoeducacionais vigentes em cada período, que moldaram as políticas educacionais da época e por elas foram igualmente influenciados. Como recorte, trago o foco para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, que tem sido um dos meus principais objetos de estudo e campo de atuação profissional.

Cabe ressaltar, porém, que as políticas públicas a elas destinadas seguem a direção geral dos demais grupos que constituem o público da Educação Especial — ou seja, pessoas com deficiência intelectual, sensorial (auditiva/surdez), visual (cegueira e baixa visão) e múltiplas; transtorno do espectro autista (TEA); e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, 2025a, 2025b). E mesmo não sendo reconhecidos oficialmente pelo MEC como público da Educação Especial, também podemos incluir nesse conjunto os alunos que apresentam distúrbios funcionais específicos de aprendizagem — dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outros[4].

Há muitas formas de se apresentar um percurso histórico, e cada autor seleciona a vertente que pretende trilhar e os aspectos que irá privilegiar, já que um mesmo acontecimento pode ser narrado a partir de perspectivas bastante distintas, sobretudo quando olhamos

[4] Embora esses estudantes tenham alguns direitos específicos garantidos por legislação recente e recebam atendimento educacional especializado em algumas escolas e redes de ensino, a legislação brasileira ainda os mantém formalmente distintos do público a quem se destinam, prioritariamente, os programas e financiamentos governamentais.

retroativamente. Como mencionado na apresentação, optei por partir da minha própria trajetória como especialista, docente e pesquisadora, construída ao longo das cinco décadas em que acompanhei as diferentes fases de desenvolvimento da área.

Embora, para facilitar a leitura, eu siga uma direção cronológica, não se trata de uma narrativa totalmente linear — afinal, um paradigma não se esgota com a simples introdução de uma nova proposta. Na prática, todos esses modelos coexistiram e ainda coexistem, em diferentes configurações, formais ou informais, nos sistemas de atendimento e nas redes educacionais até os dias atuais.

Da mesma forma, as diferentes concepções e representações que construímos sobre as pessoas com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento ao longo da nossa formação acadêmica e atuação profissional, tendem a se sobrepor. Assim, mesmo quando defendemos um modelo psicoeducacional e uma política inclusiva, com frequência nos surpreendemos — às vezes sem nos dar conta — assumindo, diante dessas pessoas, uma atitude protetora e condescendente, que revela resquícios de representações capacitistas[5] ainda não elaboradas. Em outras palavras, estabelecemos uma interação hierárquica, relegando-as a um papel de dependência e fragilidade porque, no fundo, não acreditamos em seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Voltarei a esse ponto adiante.

A Educação Especial se constituiu, originalmente, como campo de saber e área de atuação com base em um *modelo médico* ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que médicos como

[5] Capacitismo diz respeito ao preconceito, à discriminação e à exclusão social das pessoas com deficiência em razão de sua condição. Trata-se de uma atitude fundada na crença de que seus corpos e mentes seriam inferiores, incapazes ou "anormais", que se expressa na linguagem, nas atitudes e nas barreiras arquitetônicas e de comunicação — tanto no plano individual quanto no institucional, muitas vezes de maneira inconsciente ou velada (Diniz, 2012; França, 2013; Gesser; Brock; Lopes, 2020).

Itard [6]e Séguin[7], entre outros, foram os primeiros a reconhecer a necessidade de educação desse público que se encontrava "trancado em casa" ou misturado nos hospitais psiquiátricos, frequentemente sem distinção de idade (Glat; Blanco, 2015).

Eu vivenciei de perto essa realidade durante minha graduação em Psicologia, na University of the Pacific, na Califórnia, no início da década de 1970. Durante o curso, tive oportunidade de estagiar e participar de projetos no Stockton State Hospital — uma grande instituição que atendia, em regime de internato, crianças, jovens e adultos com distúrbios psiquiátricos e deficiência intelectual. Lembro que fiquei muito chocada ao constatar que havia pessoas sem comprometimentos graves, como as com síndrome de Down, por exemplo, internadas desde muito pequenas, afastadas do convívio familiar cotidiano.

Em nosso país, a internação de pessoas com deficiência intelectual não era comum — até por falta de instituições. Mas, até meados da década de 1970, havia muito pouco investimento governamental e praticamente o único atendimento disponível

[6] Jean-Marc Gaspard Itard (1774–1838), médico e pedagogo francês, pode ser considerado historicamente como o "pai da Educação Especial". Sua importância reside no fato de ter sido um dos primeiros pesquisadores a acreditar na educabilidade de pessoas com deficiências cognitivas graves em uma época em que eram consideradas "irrecuperáveis" pela medicina. O trabalho mais famoso de Itard foi a tentativa de educar Victor, um "menino selvagem" encontrado em uma floresta de Aveyron na França por volta de 1800, sem habilidades sociais ou de comunicação (Itard, 2000). Enquanto outros médico diagnosticaram Victor como deficiente congênito , Itard defendeu que seu estado era fruto do isolamento social e da falta de estímulos. Embora Victor nunca tenha aprendido a falar fluentemente, ele desenvolveu habilidades de cuidados pessoais, afetividade com os próximos e reconhecimento de algumas palavras e sinais.

[7] Édouard Séguin (1812–1880), médico e pedagogo francês, discípulo de Itard, que deu continuidade e expandiu as bases do trabalho de seu mestre, devido à sua dedicação em provar que pessoas com deficiência poderiam aprender e serem integradas à sociedade. Séguin defendia que a deficiência intelectual não era uma doença incurável da mente, mas um atraso no desenvolvimento dos sistemas sensoriais e musculares.

para esse público era realizado em instituições especializadas, na sua maioria filantrópicas, como as APAEs e as Pestalozzis[8].

Sob esse enfoque, a deficiência era compreendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a esses sujeitos, mesmo quando envolvia a área educacional, tinha um viés terapêutico. A identificação e a avaliação diagnóstica eram pautadas em exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e em uma rígida classificação etiológica[9] (Glat; Blanco, 2015) — sem qualquer consideração para os fatores psicossociais e ambientais que, em grande medida, influenciam o comportamento adaptativo do indivíduo.

Vale ressaltar que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento[10] (AADID) já considerava, desde os anos 1960, o QI apenas como um dos fatores de diagnóstico, devendo ser avaliado em conjunto com o atraso significativo no comportamento adaptativo e a idade em que a condição se

---

[8] A Sociedade Pestalozzi foi fundada em 1926 em Porto Alegre, tendo se tornado entidade nacional sediada no Rio de Janeiro em 1945. A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – foi fundada no Rio de Janeiro em 1954, por iniciativa de pais, apoiados por profissionais, que procuravam alternativa de educação e saúde para seus filhos.
Em 2026, o Movimento Pestalozziano, representado pela Federação Nacional das Associações Pestalozzi (Fenapestalozzi), possui 185 afiliadas, em todas as cinco regiões do país, abrangendo 20 estados e o Distrito Federal. A Rede APAE Brasil, por sua vez, representada pela Federação Nacional das APAEs (Fenapaes), e constituída por 26 federações estaduais, conta com mais de 2.260 unidades filiadas; abrangendo todos os estados brasileiros e o Distrito Federal. Ambas as federações atendem cerca de 800 mil pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo.

[9] Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), da Organização Mundial da Saúde, os graus de deficiência intelectual — definidos a partir dos resultados de testes de QI, ainda que este não seja o único critério — são: leve (69-50), moderado (49-35), grave (34-20) e profundo (abaixo de 20) (OMS, 1993). Há outras classificações com valores semelhantes ou muito próximos.

[10] *American Association on Intellectual and Development Disabilities* -- AAIDD; originalmente denominada *American Association on Mental Retardation* – AAMR (Associação Americana de Retardo Mental)

manifesta[11]. Entretanto, o grau de QI ainda era amplamente utilizado — como terei oportunidade de exemplificar — para a determinação do tipo de atendimento a ser oferecido ao indivíduo.

No Brasil, no campo da Educação, essa classificação correspondia a *educável* (leve a moderado), *treinável* (severo) e *dependente* (profundo)[12]. Como a deficiência intelectual era considerada uma condição crônica e imutável, esses rótulos diagnósticos — verdadeiras tatuagens — equivaliam, de antemão, a um prognóstico "previsível", determinando as oportunidades sociais e educacionais que seriam oferecidas a esses indivíduos, limitando suas possibilidades de desenvolvimento futuro.

Assim, os considerados "educáveis" poderiam — sem garantia de sucesso — adquirir conhecimentos acadêmicos básicos; os "treináveis" poderiam ser treinados — também, sem garantia de sucesso — em atividades de vida diária (AVD), trabalhos manuais e outras tarefas simples, alcançando, quando muito, algum nível preliminar de escolarização. Os demais seriam literalmente "dependentes" em todas as esferas de suas vidas, sem qualquer perspectiva de desenvolvimento educacional.

Era aquele círculo vicioso: como não se acreditava que essas pessoas poderiam aprender muito, ensinava-se apenas um pouco;

---

[11] Os critérios gerais para o diagnóstico de deficiência intelectual, conforme estabelecidos pela 12ª edição do manual da AAIDD (AAIDD, 2021), baseiam-se em três pilares fundamentais:

1. Funcionamento Intelectual geral, incluindo raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato e aprendizagem, abaixo da média, geralmente operacionalizado como um escore de aproximadamente 70 a 75 ou menos em testes de QI padronizados e individualizados.

2. Limitação significativa do comportamento adaptativo em pelo menos um dos três domínios de habilidades: conceituais, sociais e práticas — aprendidas e realizadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas —, confirmadas por avaliações clínicas e medidas padronizadas.

3- Essas limitações devem se manifestar antes dos 22 anos de idade.

[12] Neste grupo geralmente se incluíam as pessoas com deficiências múltiplas, muitas das quais tinham sua capacidade cognitiva mais preservada do que conseguiam demonstrar em testes de inteligência e outros procedimentos avaliativos clínicos, devido às dificuldades de comunicação.

e como só se ensinava um pouco, elas só aprendiam esse pouco. O que, por sua vez, confirmava a crença de que sua capacidade de aprendizagem era, de fato, muito limitada em virtude da deficiência intelectual.

Nas instituições especializadas, os médicos geralmente ocupavam a chefia da equipe multidisciplinar. O trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais — fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, entre outras —, mas pouca ênfase era dada à atividade acadêmica propriamente dita, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (Glat, 2009; Glat; Blanco, 2015).

De fato, a escolarização não era considerada prioritária — ou sequer possível — principalmente para aqueles que apresentavam maior comprometimento cognitivo e/ou múltiplas deficiências (os treináveis e os dependentes). E mesmo nos casos de deficiência intelectual leve ou moderada (os educáveis), como já mencionado, havia pouco investimento no desenvolvimento acadêmico, com o foco recaindo no treinamento de atividades de vida diária e em trabalhos manuais realizados em oficinas protegidas (Glat, 2009). Em síntese, a escolarização era relegada a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas — afinal, de maneira geral, não se acreditava que esses indivíduos fossem capazes de avançar academicamente e de se inserir na cultura letrada.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, novas metodologias e estratégias de ensino, fundamentadas em grande parte na Psicologia da Aprendizagem e na Análise Aplicada do Comportamento[13], trouxeram evidências de que esses sujeitos — até então alijados da escolarização formal — eram capazes de aprender e de se adaptar socialmente.

[13] Popularmente conhecida como Modificação de Comportamento.

Com isso, "a pessoa com deficiência pode aprender" tornou-se a palavra de ordem, resultando em uma mudança de paradigma do modelo médico, então predominante, para o chamado *modelo educacional*. A ênfase não mais recaía sobre o diagnóstico ou o grau de deficiência do indivíduo, deslocando-se para as falhas do ambiente em oferecer condições adequadas à sua aprendizagem e desenvolvimento (Glat; Blanco, 2015).

Essa nova perspectiva refletiu uma transformação na concepção de deficiência, que deixava de ser vista como uma doença crônica e passava a ser compreendida como uma característica intrínseca do sujeito — capaz de gerar desvantagens e dificuldades em seu desenvolvimento, em maior ou menor grau, a depender das experiências de socialização e aprendizagem que lhe fossem disponibilizadas.

Rompendo com o modelo clínico tradicional, o atendimento voltado a pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo[14] passou a ter como meta o ensino de habilidades práticas para a vida cotidiana. O objetivo era promover maior independência por meio da ampliação do repertório de comportamentos socialmente adaptativos — como utilizar dinheiro, realizar uma compra, tomar uma condução, comunicar-se e agir em situações sociais —, de maior autonomia nas atividades de vida diária — vestir-se, higienizar-se, alimentar-se — e do domínio de habilidades cognitivo-acadêmicas funcionais, como a noção de tempo e espaço, reconhecimento de números e palavras, operações matemáticas simples, entre outras.

O procedimento central desse modelo é denominado *análise de tarefas*. Define-se um objetivo a ser alcançado, formulado operacionalmente — ou seja, em termos de comportamentos observáveis —, e decompõe-se o percurso para atingi-lo em

[14] Na época, no âmbito da Educação Especial, sujeitos com autismo eram geralmente considerados como tendo deficiência intelectual moderada a severa, e atendidos de acordo com a proposta para esse grupo. Outros enfoques de trabalho para este público, como a Psicanálise, seguiam diferentes caminhos.

pequenas etapas, partindo do mais simples ou daquilo que o sujeito já consegue realizar, aumentando-se gradativamente a dificuldade e a complexidade das ações. A cada etapa alcançada, o sujeito é reforçado positivamente, consolidando a habilidade ou o comportamento adquirido e mantendo sua motivação para a aprendizagem.

No âmbito educacional propriamente dito, trabalhava-se com o conceito de *diagnóstico*[15] *prescritivo* — também denominado *diagnóstico para o ensino* —, que visava identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos por meio do mapeamento de seus pontos fortes e fracos, e prescrever uma intervenção sistemática — com definição de objetivos, estratégias e recursos pedagógicos — orientada para o seu melhor desempenho (Kadlec; Glat, 1984).

Conforme narrado no meu memorial (Glat, 2023), foi nesse cenário — vivendo nos Estados Unidos e cursando Psicologia na University of the Pacific, na Califórnia — que ingressei na área de Educação Especial e comecei a trilhar o caminho que seria a direção profissional de toda a minha vida.

Em 1974, no terceiro ano da graduação, após um curso intensivo de verão sobre Retardo Mental, habilitei-me para uma bolsa de iniciação científica em um programa no já mencionado Stockton State Hospital, trabalhando com crianças com deficiência intelectual, múltipla e autismo[16], bastante comprometidas, que viviam ali em regime de internato. Atuávamos em conjunto com a equipe da instituição, e a proposta era que cada um escolhesse um aluno[17], observasse seu

[15] Interessante observar que apesar de estarmos no modelo educacional, ainda eram utilizados conceitos oriundos do modelo médico, como o de diagnóstico.

[16] Como explicado em nota de rodapé anterior, na época esse diagnóstico diferencial não era comumente feito. Crianças autistas eram tratadas como tendo deficiência intelectual severa, e jovens e adultos como esquizofrênicos.

[17] Embora não estivéssemos em uma sala de aula, como a orientação do programa era no modelo educacional, por costume, mesmo sendo da área da Psicologia chamávamos os residentes de alunos.

comportamento cotidiano e definisse uma habilidade, tarefa ou comportamento que ele precisava adquirir ou aprender.

Lembro, como se fosse hoje, da reunião em que cada um de nós apresentou sua proposta. Na maioria dos casos, os projetos consistiam em eliminar comportamentos considerados inapropriados. O Prof. Dr. John Mabry, coordenador do programa, ficou alguns momentos em silêncio, nos olhando, e disse: "Ok, eles vão parar de exibir esses comportamentos.... mas o que farão no lugar?" Ele propôs, então, a regra 3 por 1: para cada comportamento inapropriado que queríamos eliminar, tínhamos que identificar e ensinar três comportamentos apropriados incompatíveis. Esse procedimento, uma das técnicas da Análise Aplicada do Comportamento, denomina-se *reforço diferencial de outro comportamento*[18].

Dessa experiência, entre outros aspectos, ficou para mim um ensinamento que sedimentou a base de toda a minha formação e futura atuação. Embora metodologias ou procedimentos de intervenção psicoeducacional possam ser utilizados para eliminar comportamentos considerados inapropriados ou disfuncionais — como exemplificarei mais adiante —, a ênfase deve recair sempre no aspecto positivo, naquilo que pode ser construído no repertório do sujeito e que contribuirá para a melhoria de sua qualidade de vida.

Essa é uma diretriz fundamental para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual ou outras condições atípicas de desenvolvimento, independentemente do modelo ou da fundamentação teórico-metodológica adotada. Afinal, esses indivíduos costumam ter — e naquela época isso era ainda mais acentuado — um repertório bastante restrito de habilidades e comportamentos e, consequentemente, uma perspectiva existencial

[18] *Differential reinforcement of other behavior* (DRO)– trata-se de um procedimento eficaz para reduzir a frequência de comportamentos indesejáveis. O objetivo é eliminar o comportamento-alvo — geralmente por meio da extinção e da remoção de reforços — ao mesmo tempo em que se reforçam comportamentos alternativos incompatíveis, ensinando ao sujeito formas mais adequadas de interagir (Kadlec; Glat, 1984).

muito limitada, sobretudo pela escassa interação social para além do círculo familiar, da escola ou da instituição especializada.

Foi no âmbito desse programa que realizei, em parceria com uma colega da universidade, meu primeiro estudo (Solot[19]; Dahkostter, Mabry; Lutzer,1976), intitulado "*How to reinforce appropriate play in severely retarded children*"[20]. Havíamos observado que muitas crianças não sabiam brincar: colocavam os brinquedos na boca, os manuseavam de forma inapropriada ou simplesmente não demonstravam interesse por eles. Nosso projeto consistiu em ensinar um menino autista — que passava grande parte do tempo se autoestimulando (balançando o corpo para frente e para trás, abanando as mãos e batendo objetos no chão) — a brincar com blocos de madeira, por meio de técnicas de reforço positivo, modelagem e ajuda física[21].

Apesar de algumas dificuldades iniciais — que nos levaram a rever a análise de tarefas várias vezes —, conseguimos atingir nosso objetivo. O menino aprendeu a brincar com os blocos e passava muito tempo entretido construindo torres, casas e pontes — revelando um talento até então desconhecido —, com redução expressiva dos comportamentos estereotipados, já que suas mãos e sua atenção estavam, agora, funcionalmente ocupadas.

Para dar um outro exemplo deste tipo de abordagem, cito um projeto que realizei já cursando o mestrado em Psicologia[22], na Northeastern University de Boston. Como parte da grade curricular,

---

[19] O nome Solot que aparece em algumas referências era meu sobrenome de casada.

[20] "Como reforçar brincadeiras apropriadas em crianças com retardo mental severo".

[21] *Modelagem,* procedimento também conhecido como *reforço diferencial de aproximações sucessivas*, consiste em desenvolver uma análise de tarefas e gradativamente reforçar comportamentos ou ações (etapas) que mais se aproximam do objetivo final. Na *ajuda física* o instrutor segura a mão (ou outra parte do corpo) do sujeito e executa os movimentos junto com ele, gradativamente diminuindo a intensidade do suporte, até que ele esteja executando a tarefa com autonomia (Kadlec; Glat, 1984).

[22] Meu mestrado tinha ênfase em Análise Aplicada do Comportamento, e era vinculado a um programa interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre deficiência intelectual.

além da dissertação, tínhamos que desenvolver e implementar quatro projetos de intervenção. Eu estava em cima do prazo para entregar um dos projetos, sem ideia sobre o que fazer. Na ocasião, trabalhava — como relatarei posteriormente — como psicóloga em uma das unidades da Fernald State School[23], outra instituição total de grande porte para pessoas com deficiência intelectual.

Havia observado que um dos nossos alunos — um rapaz com deficiência intelectual e múltipla — embora tivesse autonomia para se vestir, não sabia dar laço no sapato (era antes da época do velcro) e sempre precisava pedir que alguém fizesse por ele. Achei que seria um projeto fácil de implementar e criei um programa de análise de tarefas para tal. A proposta começava com o laço quase pronto — o objetivo final — e seguia ensinando, por meio de uma *sequência inversa*[24], cada uma das etapas de trás para frente, ao mesmo tempo em que diminuía gradativamente a ajuda física.

Pois bem, foi o projeto mais difícil que realizei! Tive que mudar de estratégia várias vezes, subdividir as etapas em subetapas e experimentar formas diferentes de dar laço no sapato... até que ele aprendeu! Posteriormente, um dos técnicos da unidade me disse que ninguém acreditava que ele seria capaz de fazer isso, por conta das dificuldades de movimento de pinça e controle das mãos... e, por isso, simplesmente, nunca tinham tentado ensiná-lo!

Pude, assim, constatar, na prática, a premissa básica do modelo educacional: o nível de desenvolvimento de um indivíduo, mesmo com comprometimentos graves, é determinado, sobretudo, pelas oportunidades educacionais que lhe são oferecidas (Sidman, 1985). Em outras palavras, o quanto uma pessoa pode aprender depende, em grande medida, das estratégias e dos meios utilizados

---

[23] A Fernald Stat School, (oficialmente *Walter E. Fernald Developmental Center*), fechada em 2014, era uma grande e centenária instituição em que viviam em sistema de internato pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Em seu campus funcionava o Eunice Kennedy Shriver Center de pesquisa interdisciplinar, conveniado com diversas universidades, entre elas a Northeastern University, onde se desenvolvia a maioria das minhas disciplinas e trabalho de campo.

[24] Este procedimento se denomina em inglês *back-chaining* (Kadlec; Glat, 1984).

para lhe ensinar — o que evidencia a relação indissociável do processo ensino-aprendizagem.

Esse tipo de procedimento, tendo como base análise de tarefas, reforço positivo e controle de estímulos (no caso anterior, a forma de preparar o laço para ser dado e a diminuição da ajuda física) pode ser utilizado também para facilitar atividades acadêmicas. Assim, para ensinar uma criança a escrever seu nome, podemos começar apresentando o nome completo menos a última letra. O aluno aprende a copiar inicialmente essa última letra e, gradativamente, em sequência inversa, vamos acrescentando as demais, até que ele escreva o nome inteiro de forma independente (Kadlec; Glat, 1984). A vantagem desse procedimento é que, desde a primeira etapa, o sujeito já vê o resultado final: o laço do sapato pronto, o nome completo escrito.

Outro exemplo do uso de técnicas da Análise Aplicada do Comportamento foi um projeto desenvolvido também durante o mestrado, em parceria com uma colega da Nutrição (Solot; Gellen; Lerner; Medaugh, 1978). O participante era um homem com síndrome de Down que, após engasgar e sofrer uma asfixia, desenvolveu fobia de comer. Havia perdido muito peso e chegou a ser internado para alimentação enteral.

Quando iniciamos nosso projeto, ele frequentava o Centro como paciente ambulatorial e fazia, todos os dias, uma "refeição terapêutica" acompanhado da nutricionista. A refeição consistia em uma pequena porção de sopa rala, praticamente líquida — a única coisa que ele aceitava. Como parte dos nossos procedimentos, passamos a aumentar gradativamente o volume da sopa e a engrossar sua consistência.

Quando ele deixou de rejeitar a comida pastosa, porém, descobrimos que estava nos enganando! Passava a língua — grande, como é característico das pessoas com síndrome de Down — em volta dos lábios, limpava a boca com o guardanapo e o jogava no lixo. Retiramos, então, o guardanapo; mas aí ele levava um tempo enorme para comer, e chegava a hora de ir embora sem que tivesse terminado a refeição.

Um dia, percebendo nossa frustração, ele nos disse que não precisávamos nos preocupar: quando chegava em casa, a mãe lhe dava uma dose extra do suplemento hipercalórico líquido, que tinha gosto de chocolate! Combinamos, então, com a mãe que suspendesse o suplemento em casa, e passamos a usá-lo como reforço positivo: a cada duas ou três colheradas, ele recebia um copinho da bebida. Aos poucos, foi possível aumentar a quantidade e a consistência da comida, tanto na clínica quanto em casa, e transformar o suplemento em sobremesa. Ele acabou tendo alta do tratamento, e voltou a comer normalmente.

O que há de fundamental em todos esses procedimentos é que o programa vai sendo construído — e modificado, quando necessário — a partir das respostas do próprio sujeito. Independentemente da técnica utilizada, a aprendizagem por etapas — também denominada *aprendizagem sem erros* — é eficiente porque poupa a pessoa das situações de fracasso tão comuns nos métodos tradicionais baseados em ensaio e erro, que muitas vezes a fazem desistir do processo.

Certamente, esse modelo tem suas lacunas e não dá conta de toda a complexidade envolvida na construção de conhecimentos mais elaborados, como o letramento, por exemplo. Ainda assim, essa metodologia abriu caminho para uma maior integração dessas pessoas na vida social e no sistema escolar.

Retomando o percurso da Educação Especial, pode-se considerar que a área se institucionalizou no país na década de 1970, quando surgiram as primeiras iniciativas do sistema educacional público voltadas a garantir às pessoas com deficiência o acesso à escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, por exemplo, recomendava, em seu artigo 9º, que os "alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (Brasil, 1971).

Outro fato marcante nesta década foi a criação, no Ministério da Educação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)[25]. Este órgão, transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial (SEESP[26]) introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas com a implantação de coordenações ou departamentos nas secretarias de Educação, e a criação de escolas e classes especiais em diversas redes públicas de ensino. O CENESP também foi responsável por amplos projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior. Esta ação permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área, e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a Educação Especial – na UFSCar em 1978 e na UERJ em 1979[27].

Porém, apesar dos avanços, esse modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiência na escola regular. A

---

[25] Valho-me desta nota para homenagear as saudosas Profas. Sarah Couto Cesar e Olívia da Silva Pereira, já citadas na apresentação, cuja articulação política foi decisiva para o estabelecimento da Educação Especial em nosso país — entre outras iniciativas, por meio da criação do CENESP — e para a formação de recursos humanos na área. No plano pessoal, foram figuras muito queridas e marcantes em minha vida: acolheram-me e abriram caminhos para minha inserção profissional quando retornei ao Brasil, após o mestrado, em 1979, e acompanharam minha carreira desde então. Sobre o percurso dessas pioneiras, em uma análise histórica da institucionalização da Educação Especial brasileira, da escolarização de pessoas com deficiência e da formação de professores, ver Pletsch, Batista e Avila (2023).

[26] A SEESP foi extinta em 2011, e a Educação Especial passou a integrar, desde então, a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

[27] A Educação Especial está presente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (do qual sou docente) desde sua constituição em 1979, quando ainda era apenas Curso de Mestrado em Educação. Hoje, este campo de conhecimento integra a linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais (ver www.proped.pro.br). Na UFSCar desde o início foi constituído um curso de mestrado em Educação Especial. Atualmente, também com Doutorado, compõe o Programa de Pós-graduação em Educação Especial (https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br). Ambos são programas de excelência, até o presente com a nota máxima de avaliação da CAPES.

Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, distanciado da realidade do sistema geral de ensino. Seus métodos ainda tinham forte ênfase clínica e o planejamento e o currículo das classes ou escolas especiais — quando havia planejamento e currículo — tinham lógica própria, ou seja, pouca relação com o que era trabalhado com os estudantes da mesma faixa etária nas classes comuns (Glat; Blanco, 2015).

Mas mesmo com esses entraves, inegavelmente, recursos e métodos de ensino mais eficazes proporcionaram às pessoas com deficiência melhores condições de adaptação social, superando — pelo menos em parte — suas dificuldades e possibilitando uma integração e participação mais ativa na vida familiar e comunitária.

Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização e em prol dos direitos civis das minorias, começaram a ser divulgados no início da década de 1970, nos Estados Unidos, Canadá, e vários países da Europa, sobretudo na Escandinávia, os princípios que norteavam a chamada Filosofia da "Normalização"[28]. A sua premissa básica era que as pessoas com deficiências têm o direito de usufruir das condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (Wolfensbeger, 1972).

"A pessoa com deficiência pode se integrar na sociedade tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial" (Glat; Blanco, 2015. p. 21). No âmbito educacional este movimento foi transformado em políticas

[28] Esse movimento, bastante forte nos países onde havia a prática de institucionalização de pessoas com deficiência, vinculava-se diretamente à luta antimanicomial pela desinstitucionalização de pessoas com transtornos psiquiátricos. No Brasil, a proposta, que começou a ser difundida quase uma década mais tarde, não foi a princípio bem compreendida, recebendo críticas de que se pretenderia "normalizar" as pessoas com deficiência, quando sua finalidade era justamente a oposta — garantir-lhes acesso aos espaços e recursos utilizados pela população em geral.

públicas que incentivavam a *integração de estudantes com deficiência nas escolas e classes comuns.* Um marco na consolidação desse projeto foi a Lei Federal 94-142, promulgada nos Estados Unidos em 1975, que garantia a educação de alunos com deficiências e outros transtornos de desenvolvimento *no ambiente o menos restritivo possível* (Kadlec; Glat, 1984).

Conforme relatei no meu memorial (Glat, 2023), tive a oportunidade de vivenciar diretamente a transição de um modelo de Educação Especial ainda centrado na deficiência do indivíduo, voltado ao desenvolvimento de suas habilidades e comportamentos, para uma perspectiva de promoção da integração social e educacional. No segundo ano do mestrado, assumi meu primeiro emprego como psicóloga em uma unidade experimental da já mencionada Fernald State School. Tratava-se de um dos projetos do programa de integração comunitária de jovens e adultos com deficiência intelectual que haviam passado grande parte da vida na instituição.

Essa unidade era estruturada como uma moradia assistida, semelhante às que começavam a ser implantadas em várias cidades dos Estados Unidos como alternativa de desinstitucionalização para pessoas com deficiência ou transtornos psiquiátricos. Para lá foram transferidos cerca de 15 jovens que precisavam desenvolver habilidades de vida diária e escolarização básica para serem integrados à comunidade, em residências ou junto às suas famílias.

Em vez de um grande dormitório, como nas demais unidades, moravam dois ou três rapazes por quarto, cada um com seu armário, suas roupas — escolhidas por eles, e não as peças padronizadas da instituição — e seus pertences. Ali aprendiam a preparar uma refeição, arrumar a casa, cuidar da higiene pessoal, entre outras habilidades. Como a maioria não havia passado por uma escolarização sistemática, foi montada uma sala de aula, na qual eram desenvolvidos programas de estudo individualizados, trabalhos manuais e artes. Uma das atribuições do meu cargo era preparar a transição desses jovens da instituição para a vida na comunidade.

Apesar dos avanços na área, o modelo médico ou clínico — mesmo sendo alvo de severas críticas — ainda exercia grande influência, sobretudo no campo da avaliação diagnóstica. Na época, estava em pauta um acirrado debate sobre a validade dos testes de inteligência como fator primordial no diagnóstico de deficiência intelectual e critério indicativo para o encaminhamento de sujeitos aos diversos serviços terapêuticos e educacionais.

Embora, no meu mestrado, a testagem psicológica não fosse valorizada — já que a nossa formação era orientada pela Análise Aplicada do Comportamento —, eu havia cursado uma disciplina complementar sobre avaliação psicométrica no Instituto de Psicologia da Northeastern University e me perguntava se não estaríamos adotando uma posição por demais radical. Essa dúvida se dissipou com um caso que muito me marcou durante minha atuação nesse programa de desinstitucionalização.

Um dos nossos alunos era um rapaz com síndrome de Down, para quem conseguimos uma vaga em uma das melhores moradias assistidas da região. Porém, ainda sob a influência do modelo médico, lá só eram aceitos residentes diagnosticados com deficiência intelectual leve ou moderada. Um dos requisitos para o ingresso, portanto, era que o candidato fosse submetido a um teste de inteligência aplicado pela equipe de triagem.

> Embora tivéssemos lhe explicado que aquele teste "não era uma prova", Joe sabia que o ingresso na moradia dependia do seu desempenho no mesmo. Fiquei assistindo a testagem pelo *one-way mirror*[29]. Ele estava visivelmente nervoso, suando, pediu para parar mais de uma vez para ir ao banheiro — e acabou sendo classificado com um grau de QI bem mais baixo do que esperávamos.
>
> Estava claro que a própria situação de testagem havia influenciado os resultados, que não eram representativos do seu nível real de desenvolvimento. Após muita negociação, conseguimos que a equipe da moradia lhe desse uma oportunidade. Adaptamos

[29]Espelho unidirecional /vidro espelhado: -- de um lado é um espelho e do outro é um vidro transparente.

> algumas das questões do teste na forma de exercícios, que foram apresentados a Joe em sua sala de aula, por sua professora. Ele teve desempenho muito superior ao do teste formal... e foi aceito na residência!
> Tive, então, a evidência concreta que justificava a posição contrária ao uso de testes, defendida por meus professores e supervisores. Entretanto, essa postura contrariava a direção hegemônica da Psicologia, ainda muito calcada na avaliação diagnóstica padronizada. Ao retornar ao Brasil, em 1979, essa foi uma das maiores barreiras que enfrentei, inicialmente, para me adaptar ao meio profissional (Glat, 2023, p. 241-242).

Esse novo pensar sobre o espaço social e educacional das pessoas com deficiência vinha também se desenhando no Brasil desde o início da década de 1980, quando retornei ao país. No plano do atendimento, as próprias instituições especializadas começaram a promover programas voltados ao desenvolvimento da autonomia, com foco em habilidades adaptativas que preparassem seus usuários para uma participação mais ativa e integrada na vida social.

Uma experiência particularmente gratificante desse período foi na APAE-Niterói, onde fui convidada a conduzir um programa de habilidades sociais para jovens com deficiência intelectual (Solot; Emerick, 1981). Como parte desse trabalho, os alunos primeiro dramatizavam as situações que iriam enfrentar — fazer uma compra, pegar um ônibus, pedir uma informação — e, em seguida, íamos a campo praticá-las ao vivo. De início, acompanhávamos cada um de perto durante a execução das ações; depois, reduzíamos gradativamente o suporte, até que se tornassem capazes de realizá-las de forma independente ou com mínima assistência (Glat, 2023).

O movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiência ganhou força no país com a redemocratização, resultando em um processo de transformação das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esse público. No contexto educacional, o modelo "segregado" de Educação Especial passou, então, a ser severamente questionado, o que desencadeou

a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos — mesmo os com deficiências severas — preferencialmente na rede regular de ensino, em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal, que assegura "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

Foi assim instituído, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, o chamado *modelo de Integração*. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)[30], garantia, entre outras medidas na área da educação:

> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência *capazes de se integrarem no sistema regular de ensino*. (Brasil, 1989, art. 2º, parágrafo único, I) (grifo meu).

Em termos gerais, esse modelo visava preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados ao ensino comum, recebendo, conforme suas necessidades, atendimento educacional especializado em salas de recursos, no contraturno. Entretanto, embora a Integração tenha representado um grande avanço na perspectiva educacional das pessoas com deficiência, com o tempo esse modelo passou a ser, também ele, alvo de severas críticas, já que não alcançou o objetivo de integrar esses alunos à rede regular de ensino.

---

[30] Criada em 1986 e ampliada pela Lei nº 7.853/1989, a CORDE era responsável por coordenar a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência até 2009, quando foi substituída pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Hoje a sua função está a cargo da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Vale notar que a própria mudança de nomenclatura desses órgãos — com o desaparecimento dos termos "integração" e "pessoa portadora de deficiência" — reflete a transição de paradigmas que venho discutindo.

Uma das razões do pouco impacto que essa proposta teve no perfil das escolas foi a exigência de um determinado nível de desenvolvimento, ou de "preparação prévia", para que o aluno com deficiência fosse integrado à turma comum. A Educação Especial continuava configurada como um sistema à parte, mesmo quando os serviços — classes especiais e salas de recursos — eram oferecidos na escola regular, e sua programação não guardava qualquer relação com o currículo do ensino comum. Não havia, portanto, uma proposta pedagógica e psicossocial que efetivamente preparasse esses alunos para o ingresso na classe regular.

O problema, assim, continuava centrado no aluno, como deixa claro o próprio texto legal, anteriormente transcrito, ao restringir a matrícula compulsória aos "capazes de se integrarem". Ou seja, só iam para o ensino comum aqueles que tivessem "condições" de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação de adaptação às suas necessidades educacionais específicas. Consequentemente, a maioria desses educandos permanecia em escolas ou classes especiais, por não "estar pronta" para o ingresso e a progressão nas turmas comuns (Glat; Blanco, 2015).

De certa forma, o aluno era "culpabilizado" por seu fracasso escolar — fosse por disfunções intrínsecas, deficiências, problemas emocionais ou sociais —, sem que se buscassem, na própria estrutura curricular e pedagógica, bem como na organização da escola, as razões do baixo desempenho de tantas crianças e jovens, muitos dos quais não tinham qualquer deficiência ou condição que comprometesse a aprendizagem.

Outra dificuldade na efetivação da proposta de Integração era a falta de articulação entre o professor regente da turma e o professor da sala de recursos, que oferecia suporte especializado individual no contraturno. Em vez de trabalhar em colaboração com este, o professor da turma comum seguia a rotina pré-programada, sem introduzir modificações em sua prática para facilitar o acompanhamento do aluno com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas. Cabia ao aluno

adaptar-se à dinâmica da classe — o que, na maioria dos casos, não era possível. Era como jogá-lo numa piscina sem boia e dizer: nada ou afunda... E a maioria afundava!

Na realidade, pouca atenção era dada a esses alunos, e a responsabilidade por sua aprendizagem era delegada ao professor da sala de recursos. Em outras palavras, a integração — quando ocorria — representava apenas a presença física do aluno com deficiência na turma comum. O investimento da escola, quando havia, concentrava-se na oferta de serviço especializado, e não na proposta pedagógica da sala de aula comum, que permanecia inalterada.

Abro um parêntese para observar que, ainda que eu esteja tratando do final dos anos 1980 e do início dos anos 1990, esse quadro persiste em boa parte das escolas brasileiras, a despeito de todas as políticas de inclusão adotadas desde então — como discutirei em capítulos posteriores. Esse cenário confirma o que observei no início do capítulo: paradigmas e modelos educacionais distintos convivem e se sobrepõem ao longo do tempo.

Por fim, as críticas ao processo de exclusão *na* escola que o modelo de Integração acabava por perpetuar, somadas às novas demandas e expectativas difundidas pelos movimentos sociais, culminaram, na década de 1990 — a partir de uma série de conferências internacionais voltadas à ampliação do acesso e da qualidade da educação para todos os alunos —, na proposta de *Educação Inclusiva*, ou *Educação para Todos*, tema dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

DA INTEGRAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Na esteira dos movimentos sociais em defesa dos grupos historicamente excluídos, a década de 1990 foi marcada por uma série de conferências internacionais[31] promovidas sob os auspícios da UNESCO e de outras organizações. Esses encontros reuniram mais de 100 países em torno da ampliação, da democratização e do aprimoramento da qualidade da Educação. Deles resultaram documentos orientadores que fundamentaram ações e compromissos dos países signatários no sentido de assegurar a todas as pessoas, sem distinção, o acesso e a aprendizagem na escola comum.

Surgia, assim, no cenário educacional, o paradigma da *Educação Inclusiva*, que trouxe não apenas uma mudança nas práticas e na organização do atendimento ao público da Educação Especial, mas também uma transformação mais profunda nas concepções, nos valores e nos pressupostos que fundamentam a área.

Em contraste com o modelo de Integração até então vigente, a proposta se fundamenta, em linhas gerais, em dois princípios básicos. O primeiro é que a escola deve ser aberta a todos os alunos, sem distinção, independentemente de suas características orgânicas, sociais, culturais, linguísticas ou de qualquer outra ordem. O segundo é que não cabe ao aluno adaptar-se à escola: é a escola que tem a responsabilidade de se transformar para garantir

[31] Entre outras, destacam-se a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; a *Cúpula de Nova Delhi*, Índia, em 1993; e a conhecida *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em Salamanca, Espanha, em 1994.

acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes, atendendo, quando for o caso, às suas necessidades educacionais específicas[32].

Acompanhando essas diretrizes, a Educação Inclusiva foi sendo estabelecida como política pública no país, respaldada por extensa legislação (Brasil, 1994, 1996, 2001). Mas foi a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e dos decretos e programas que a sucederam (Brasil, 2009, 2011, 2015, 2025a, 2025b, entre outros), que esse movimento ganhou efetiva difusão e força em todo o território nacional.

O direito — garantido, na maioria dos casos, por força de lei — de alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento estudarem no ensino comum representou uma ruptura radical com a concepção tradicional de escola: meritocrática, classificatória e excludente. Vale ressaltar que me refiro aqui à escola em sentido amplo, como instituição educacional, pois os mesmos princípios se aplicam a todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.

Esse novo cenário tem exigido das redes e sistemas de ensino, públicos e privados, uma transformação estrutural nos planos organizacional e pedagógico, para dar conta de um contingente grande e heterogêneo de estudantes até então considerado responsabilidade exclusiva dos serviços de Educação Especial.

Segundo os dados consolidados do Censo Escolar divulgados pelo Inep, entre 2014 e 2024 as matrículas na educação básica de estudantes público da Educação Especial — alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas

[32]Embora o termo original seja *necessidades educacionais especiais*, atualmente tenho preferido utilizar a expressão *necessidades educacionais específicas* — não apenas pela estigmatização que o termo *especial* gera, na medida em que tem sido empregado indevidamente como sinônimo de deficiência, mas, sobretudo, por indicar que a natureza das demandas e das respectivas respostas educativas é de caráter individual. Para um aprofundamento das diferenças entre necessidade educacional especial e deficiência, ver Glat e Blanco (2015).

habilidades/superdotação — cresceram cerca de 130%. Somente entre 2019 e 2024, esse contingente saltou de 1,25 milhão para 2,07 milhões, um aumento de 66% em apenas cinco anos (Brasil, 2025c).

Entretanto, apesar da força das políticas de inclusão e de sua ampla disseminação, é questionável o quanto esse arcabouço legal e os programas governamentais dele derivados — têm, de fato, transformado a realidade cotidiana desses sujeitos, garantindo sua efetiva participação e aprendizagem, bem como sua inserção nos demais espaços sociais. Além das dificuldades operacionais das escolas para se reestruturarem e atender a essa demanda, a enorme diversidade socioeconômica, cultural e geográfica do país é outro fator que torna bastante complexa a implementação de políticas centralizadas (Glat; Ferreira; Oliveira; Senna, 2003; Pletsch, 2014).

Antes de prosseguir, queria destacar que, embora ao se falar em Educação Inclusiva a referência mais frequente seja aos estudantes com deficiência, a proposta — conforme formulada na Declaração de Salamanca — é muito mais abrangente:

> (...) as escolas deveriam acomodar *todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras*. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Muitas crianças *experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização*. *Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.*
>
> 'Existe um consenso emergente de que *crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças*. Isto levou ao conceito de *escola inclusiva*. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao *desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança* e capaz de bem sucedidamente *educar todas as crianças, incluindo aquelas*

> *que possuam desvantagens severas*. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de *modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva* (UNESCO, 1994, p. 3-4, grifos meus).

Assim, quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob a perspectiva de que *é a escola que precisa se adaptar para atender a todos os alunos — e não eles que devem se adaptar à escola —*, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente consequência de deficiências ou de problemas intrínsecos, ou mesmo sociofamiliares dos estudantes, mas resulta de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre elas, posso citar: metodologias de ensino inadequadas; professores sem formação continuada; e currículos fechados, que ignoram a diversidade socioeconômica e cultural da população ou da região em que a escola se insere, ou que estão defasados em relação ao desenvolvimento tecnológico e distantes dos interesses dos alunos.

"Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!" (Glat; Blanco, 2015, p. 25). Costumo usar, em minhas aulas e palestras, a seguinte analogia: quando entramos em uma escola para analisar o processo de inclusão e acendemos o holofote sobre os alunos com deficiência, acabamos iluminando a turma inteira — e constatamos que eles não são os únicos que estão ficando pelo caminho.

Com o objetivo de investigar esse contexto, constituímos, em 2003, o grupo de pesquisa "Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (ProPEd/UERJ)[33]. Desde então, temos desenvolvido estudos e pesquisas, ancorados em diferentes metodologias, sobre a inclusão educacional e social de pessoas com deficiência, cujos principais achados compartilho, de forma sucinta, a seguir.

Nossas investigações acerca da implantação da Educação Inclusiva como modelo prioritário de escolarização de estudantes com deficiência tiveram início em 2003, com uma pesquisa desenvolvida em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), sob os auspícios do Banco Mundial, intitulada "Panorama da Educação Inclusiva no Brasil" (Glat et al., 2003). O objetivo do estudo foi coletar, junto às secretarias estaduais e municipais de Educação de todo o país, informações sobre as políticas e ações em curso para a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial[34].

A pesquisa foi um dos produtos de um seminário nacional realizado pelo Banco Mundial em parceria com o Instituto Helena Antipoff — órgão responsável pela Educação Especial na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro —, no qual a proposta de Educação Inclusiva foi analisada e debatida em suas diversas dimensões, ao longo de três dias de encontros presenciais seguidos de grupos temáticos de discussão remota.

A metodologia envolveu análise de documentos legais e institucionais, extratos tabulares de dados estatísticos, relatos de representantes das secretarias e questionários respondidos por professores do ensino fundamental e da Educação Especial. Foram utilizados, ainda, os relatórios descritivos das contribuições obtidas durante o seminário presencial e as discussões remotas, o que conferiu densidade e pluralidade à análise. A triangulação dessas fontes permitiu reunir indicadores relevantes sobre as condições de

[33] Mais informações sobre o grupo, sua produção e seus integrantes estão disponíveis em: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br.

[34] Importa destacar que o perfil obtido, embora não completo, correspondeu a uma parcela significativa do país: 15 secretarias estaduais, o Distrito Federal e 12 secretarias municipais de capitais — seis das quais representando outros estados. Contamos, assim, com dados referentes a 22 das 27 unidades federativas.

implementação da política, tanto no plano legal quanto no das práticas pedagógicas cotidianas.

Apesar de realizado há mais de duas décadas, o estudo mantém sua relevância por ter sido a primeira investigação de âmbito nacional sobre o processo de inclusão escolar no Brasil. Embora não tenhamos tido a oportunidade de replicá-lo, a realidade ali retratada ainda se mostra, em grande parte, semelhante ao quadro atual — mesmo com as políticas de inclusão hoje amplamente consolidadas, conforme constatado em pesquisas posteriores.

Em linhas gerais, os dados coletados mostraram que, em 2003, o Brasil já dispunha de um "aparato legal que amparava a Educação Inclusiva de forma satisfatória" (Glat et al., 2003), ao menos na esfera federal. As legislações estaduais e municipais, no entanto, eram desiguais, muitas vezes sem garantir coerência ou viabilidade entre princípios e práticas. Neste ponto houve um avanço significativo: atualmente, além da consolidação da legislação nacional, mencionada no início do capítulo, a maioria dos estados e grande parte dos municípios já dispõem de políticas próprias de inclusão escolar[35].

Voltando ao estudo, embora todas as secretarias respondentes relatassem possuir projetos ou programas voltados à inclusão escolar, era rara a articulação dessas ações com outras políticas públicas, como as da Saúde e da Assistência Social. Ainda que não disponhamos de dados detalhados, nem de um comparativo atualizado, é possível afirmar empiricamente que a articulação intersetorial continua sendo um ponto de fragilidade na maioria das redes.

---

[35] Entre muitas outras, destaco a Lei Municipal nº 6.432/2018, do Rio de Janeiro; a Resolução SEE nº 4.256/2020, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; a Deliberação CEE nº 399/2022, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro; a Resolução SEDUC nº 13/2025, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; e o Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial (2025/2026), do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Em 2003, o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência declinava significativamente nos níveis mais avançados de ensino, fato "ilustrativo do custo social e das baixas expectativas em relação à sua permanência na escola" (Glat et al., 2003). Embora esse quadro venha gradativamente se transformando, o percentual desses estudantes nas etapas finais da educação básica permanece comparativamente defasado[36].

Como constatado na ocasião — sobretudo a partir dos dados qualitativos —, no cotidiano escolar a inclusão ainda se concretizava majoritariamente sob a lógica e a responsabilidade da Educação Especial, que centralizava não apenas o atendimento direto ao aluno, mas também o planejamento, a mediação com a classe comum e o suporte aos professores regentes. Essa configuração retrata uma realidade ainda presente, como discutirei mais adiante, na qual fica evidente a ausência de uma proposta pedagógica integrada entre os professores do ensino comum e os do atendimento educacional especializado. Tal dicotomia, conforme apontado no relatório da pesquisa, gera ambiguidades no papel docente e contribui para a persistência, na prática, do modelo de Integração — mesmo em escolas que se declaram inclusivas.

Conforme também corroborado em estudos subsequentes, a maioria dos professores entrevistados teve sua formação baseada em enfoques curriculares que eles próprios consideravam "desatualizados e inadequados" para a complexidade da proposta de Educação Inclusiva. Os programas de formação continuada oferecidos pelas secretarias, embora reconhecidos como relevantes, nem sempre respondiam às suas necessidades reais; não raro, esses docentes relatavam sentir-se inseguros e despreparados para lidar com alunos com deficiência em suas classes. Essa insegurança não

[36] Segundo o Censo Escolar de 2024, o percentual de estudantes público da Educação Especial em relação ao total de matrículas por nível de ensino era de 5,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,8% nos anos finais e 2,8% no ensino médio (Brasil, 2025c).

se dissipou com o tempo — segue sendo uma das queixas mais frequentes dos professores.

Ao revisitar a pesquisa, um ponto do relatório chamou minha atenção: o nosso "sistema de ensino não reúne dados que lhe forneçam subsídios para promover a avaliação do processo de inclusão escolar a partir da voz dos próprios sujeitos incluídos" (Glat et al., 2003, p. 61). Essa perspectiva analítica — que considera a visão daqueles a quem as políticas de inclusão se destinam, reconhecendo os estudantes com deficiência como protagonistas de seu processo de escolarização — foi retomada, posteriormente, como foco central das pesquisas do nosso grupo, conforme discutirei na segunda parte do livro.

A conclusão desse estudo poderia ter sido escrita hoje:

> A realidade da escola básica brasileira, com professores trabalhando em dois turnos, na maioria das redes, sem espaço e tempo para estudo ou discussão de casos e, sobretudo, com turmas superlotadas, sob a pressão da demanda pela inclusão na cultura escolar de todas as comunidades historicamente marginadas na sociedade brasileira, deficientes ou não, torna-se, ela própria, um grande entrave. Na visão dos próprios agentes escolares, isso compromete a implementação da proposta inclusiva (Glat et al., 2003, p. 62).

Os dados dessa pesquisa e as discussões que se seguiram trouxeram uma série de questionamentos sobre a implementação da política de Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro. Assim, de 2005 a 2017, desenvolvemos um conjunto articulado de estudos sobre a inclusão e a aprendizagem de estudantes com deficiência, com foco nas diretrizes políticas, nas práticas pedagógicas e na organização e cultura escolar de diferentes redes e escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (Glat, 2023).

Entre outros aspectos, era nosso interesse analisar o papel da Educação Especial nesse novo contexto. Como discutirei no Capítulo 7, a política de Educação Inclusiva trouxe grande impacto para a área, na medida em que gerou uma ressignificação do papel

dos serviços especializados, sobretudo no campo educacional. Estes não mais se restringem ao atendimento direto aos estudantes com deficiência ou altas habilidades em salas de recursos, escolas e classes especiais. Hoje, a Educação Especial tem como função adicional — talvez até prioritária — dar orientação e suporte aos professores regentes e à equipe escolar como um todo, para que possam viabilizar adequadamente a inclusão e a escolarização desses educandos no contexto do ensino comum.

Com essa perspectiva, as pesquisas que compuseram esse ciclo investigativo, de natureza qualitativa, tiveram como base metodológica o Estudo de Caso do Tipo Etnográfico. Essa abordagem envolve a presença do pesquisador em campo por um período determinado, o que possibilita a compreensão aprofundada de um contexto específico — no caso, o educacional — e proporciona uma imersão na cultura local, permitindo apreender como as interações se estabelecem no cotidiano escolar (Luchtenberg; Ferreira; Dalla-Bona, 2023).

A primeira pesquisa da série, que forneceu o modelo para as demais investigações, teve como cenário a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Glat; Pletsch; Fontes, 2009)[37] A Educação Especial é historicamente bem estruturada nesse município, com classes especiais e algumas escolas especializadas, o que justificava nosso interesse em acompanhar o processo de transição para o modelo de Educação Inclusiva.

A pesquisa foi composta por dois estudos articulados. O Estudo I analisou o atendimento oferecido aos alunos público da Educação Especial no contexto da política de Educação Inclusiva, então em implantação na rede. Para tanto, examinamos documentos e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e

[37] *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.* Esta pesquisa teve financiamento da FAPERJ com Auxílio à Pesquisa (APQ1) e bolsa de Iniciação Científica; e da UERJ com Bolsa Prociência

realizamos entrevistas com gestores atuantes na educação básica e na Educação Especial.

O Estudo II consistiu em uma pesquisa de campo, na qual acompanhamos o processo de inclusão desse alunado no cotidiano de duas escolas situadas em regiões distintas da cidade. Seguindo a metodologia proposta, analisamos documentos escolares — projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares, entre outros — e realizamos entrevistas com professores do ensino comum, com os professores de suporte da Educação Especial e com as equipes de gestão. Foram feitas, ainda, observações em salas de aula com estudantes com deficiência e em outros espaços da escola frequentados por eles.

Como desdobramento desse estudo, desenvolvemos com o corpo docente de uma das escolas, por meio da metodologia de pesquisa-ação, um programa de formação continuada voltado à reflexão sobre as práticas pedagógicas e ao seu aprimoramento na perspectiva inclusiva (Pletsch; Glat, 2011).

Na sequência, seguindo os mesmos procedimentos, essa investigação desdobrou-se em duas outras pesquisas[38], que atualizaram os dados referentes ao Rio de Janeiro e abrangeram mais cinco municípios de diferentes regiões geográficas do estado: Niterói, Angra dos Reis, Teresópolis, Resende e Mesquita (Glat; Pletsch, 2011) Esses seis municípios foram selecionados por terem redes escolares de dimensões e estruturas de gestão distintas e por já adotarem oficialmente a política de Educação Inclusiva.

A consolidação dos serviços de Educação Especial, no entanto, era bastante desigual entre eles. Enquanto Rio de Janeiro, Niterói e Angra dos Reis já contavam com uma trajetória sólida na oferta de diversas modalidades de atendimento a alunos com deficiência e

[38] *Um estudo etnográfico sobre o cotidiano da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino* e *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*, ambas financiadas pelo CNPq (bolsa de Produtividade em Pesquisa, bolsa de Apoio Técnico e bolsas de Iniciação Científica), pela FAPERJ (bolsas de Iniciação Científica) e pela UERJ (Bolsa Prociência).

outras condições atípicas, Teresópolis, Resende e Mesquita ainda estavam organizando esses serviços.

Em consonância com as políticas nacionais de inclusão escolar, que, como já mencionado, estabeleceram uma nova configuração para os serviços de suporte da Educação Especial, desenvolvemos em 2011 uma nova investigação[39], voltando nosso olhar, mais especificamente, para os alunos com deficiência intelectual (Marin; Mascaro; Siqueira, 2013; Pletsch, 2014; Pletsch; Glat, 2012). Esse alunado, até hoje, constitui, o grupo mais numeroso de estudantes público da Educação Especial e, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios para a escolarização em turma comum, na medida em que sua condição afeta diretamente as habilidades cognitivas que envolvem o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos acadêmicos.

Em suma, realizados em redes e escolas públicas municipais há mais de uma década, esses estudos produziram achados que permanecem válidos e convergem com os de pesquisadores de todo o país, inclusive em trabalhos mais recentes (Freitas; Jacob, 2019; Lima, 2017; Monteiro; Marchi, 2023; Pletsch, 2018; Pletsch; Souza; Orléans, 2017; Siqueira; Andrade; Damasceno, 2021; entre outros). E, mais significativamente, tais resultados foram, em grande parte, confirmados pelos próprios estudantes com deficiência em investigações posteriores, como veremos na segunda parte do livro.

Conforme a síntese que fiz das principais conclusões no meu memorial (Glat, 2023), essas pesquisas revelaram, antes de tudo, um descompasso entre as políticas formuladas nas esferas federal, estadual e municipal e as condições das escolas para colocá-las em prática. "Esta realidade dicotômica se reflete nas inúmeras barreiras com que os alunos com deficiência e suas famílias se

[39] *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do atendimento educacional especializado (AEE) no sistema público de ensino do Estado do Rio de Janeiro*, com financiamento da FAPERJ (Auxílio à Pesquisa – APQ 1); e da UERJ – Bolsa Prociência.

deparam [ainda hoje] no cotidiano escolar, mesmo nas redes de ensino em que há uma estrutura de Educação Especial que oferece suporte à inclusão" (p. 253).

Em que pese o empenho de gestores, professores e equipes pedagógicas, esses estudantes — principalmente os que apresentam maiores comprometimentos cognitivos e/ ou comportamentais — raramente encontram, na sala de aula, situações de ensino capazes de fomentar sua aprendizagem e desenvolvimento. Estão matriculados na turma comum, mas permanecem à margem do que ali acontece, com pouca interação com seus pares. Em geral, não participam das atividades acadêmicas, nem acompanham, junto com o restante da turma, o processo de ensino-aprendizagem. "E esse quadro se agrava na medida em que avançam (ou são avançados) para os anos mais adiantados de escolaridade" (p. 253).

Ou seja, estão incluídos no ensino comum, mas encontram uma realidade semelhante à da época em que vigorava o modelo de Integração, discutido no capítulo anterior. A maioria das escolas não oferece flexibilização curricular e práticas pedagógicas estruturadas em uma perspectiva diferenciada, capazes de propiciar a construção de conhecimentos e o avanço acadêmico de todos os alunos, mesmo os que apresentam necessidades educacionais específicas, conforme os princípios da Educação Inclusiva.

Para além das questões pedagógicas e da falta de recursos materiais e humanos que grande parte das escolas brasileiras enfrenta, talvez a maior barreira à implementação de uma proposta educacional inclusiva — detectada em todos os estudos — seja a "baixa expectativa dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem desses alunos, sobretudo dos que apresentam deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou autismo". Por trás dessa atitude capacitista, opera uma concepção ainda muito presente, resquício do modelo médico, que considera a dificuldade de aprendizagem um problema intrínseco do aluno, resultante de sua condição orgânica, e não algo que se produz — mas que pode

ser superado — “nas interações sociais e pedagógicas estabelecidas em sala de aula” (p. 254).

Por fim, como discutirei no Capítulo 7, muitos professores do ensino comum relataram não saber como adaptar currículos, modificar suas práticas de ensino ou reorganizar a dinâmica das aulas de forma que esses estudantes participassem das atividades com o restante da turma, ainda que em outro nível de complexidade. Somem-se a isso a escassez de profissionais de apoio da Educação Especial, a inexistência de tempo comum de planejamento e a falta de articulação entre esses profissionais e os professores regentes. Esses fatores, entre outros, ainda presentes em grande parte das escolas, “na prática tornam inviável o processo de ensino aprendizagem, sobretudo para os estudantes que apresentam maiores comprometimentos” (p. 254).

Até esse ponto da trajetória do grupo, nossas pesquisas, embora voltadas para diferentes realidades, envolviam escolas públicas das redes municipais ou estaduais. São escolas que enfrentam dificuldades estruturais no dia a dia, o que não lhes permite desenvolver o trabalho pedagógico diferenciado que a inclusão demanda. Começamos, então, a nos indagar como esse processo se daria em instituições públicas consideradas "de excelência", como os colégios de aplicação vinculados às universidades e as escolas da rede federal.

Duas décadas atrás, o processo competitivo de seleção fazia com que essas escolas tivessem um corpo discente academicamente homogêneo. Isso mudou com as políticas públicas de inclusão escolar, que aboliram o "vestibulinho", e, mais tarde, com a adoção do sistema de cotas para ingresso. Essas instituições, então, passaram a receber alunos com os mais variados perfis, inclusive os que apresentam deficiências ou outras necessidades educacionais específicas. Interessava-nos averiguar como essas instituições, com sua tradicional cultura meritocrática, reestruturariam seu projeto político-pedagógico, suas práticas de

ensino e avaliação e sua organização interna para dar conta da diversificação do alunado.

Assim, em 2013, iniciamos uma pesquisa no Colégio de Aplicação da UERJ[40] (Glat, 2016, 2017)[41]. Queríamos analisar como se dava o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência em turmas comuns. Interessavam-nos também o funcionamento do suporte educacional especializado e sua articulação com os professores regentes, as condições de acessibilidade, as relações interpessoais entre esses estudantes e seus colegas e, sobretudo, os impactos que a nova configuração do corpo discente trouxe para a organização e a cultura escolar.

Como nas pesquisas anteriores, seguimos a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico. Analisamos documentos escolares — entre eles o Projeto Político-Pedagógico, deliberações e normas —, verificando como se adequavam à legislação e às diretrizes oficiais. Realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores (o Diretor, a Coordenadora do Núcleo Acadêmico Pedagógico e a Coordenadora de Ações Inclusivas), com graduandos bolsistas que atuavam como mediadores desses alunos, e com professores do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e do ensino médio. Fizemos ainda observações de campo em cinco turmas que tinham alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

Diferentemente da maioria das escolas públicas municipais, o CAp não priorizava o atendimento educacional especializado na sala de recursos. Ali a Educação Especial atuava na perspectiva do

---

[40] O Colégio de Aplicação da UERJ é uma unidade acadêmica da universidade denominada Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), oferecendo, além da educação básica, pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão.

[41] *Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar*. Esta pesquisa teve financiamento do CNPq – bolsa de Produtividade em Pesquisa e bolsa de iniciação científica; da FAPERJ – Programa Cientista do Nosso Estado e bolsa de iniciação científica; e da UERJ – bolsa Prociência e bolsa de iniciação científica.

ensino colaborativo — o professor especializado atuando na turma junto com o regente, e com o suporte dos bolsistas mediadores. Esse trabalho vinha se mostrando profícuo, tanto pelo desempenho dos alunos com necessidades educacionais específicas quanto pelo reconhecimento dos professores do ensino comum, já que a equipe de Educação Especial desenvolvia com eles atividades de formação em serviço.

Essas ações, porém, concentravam-se sobretudo no ensino fundamental I. Nos demais segmentos, o suporte ficava restrito à atuação dos bolsistas mediadores, o que inviabilizava uma proposta mais ampla de diferenciação do ensino e de avaliação qualitativa para os alunos que necessitavam de maior suporte.

A análise mostrou que a maioria dos atores escolares já havia absorvido como "missão" do CAp oferecer ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive aos ditos “especiais”. Havia ali uma proposta de flexibilização das práticas de ensino e avaliação em construção, reconhecida como legítima. Faltava, porém, solidificar metodologias pedagógicas inclusivas, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim como nos estudos anteriores, realizados nas redes municipais, os documentos normativos e o discurso dos entrevistados revelavam engajamento significativo na proposta de inclusão. Mas a cultura escolar seguia permeada por práticas tradicionais e meritocráticas, sobretudo na avaliação. Encontramos, ainda, baixas expectativas dos docentes quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência. e insegurança em relação à sua própria atuação na escola inclusiva.

Preparando este capítulo, e considerando que o CAp pertence à minha própria universidade, achei importante mostrar como o cenário evoluiu. Para tal, entramos em contato com uma colega da instituição, que vem acompanhando de perto esse percurso, para

obter informações mais atualizadas sobre o processo de inclusão escolar[42].

Passada mais de uma década, o que se vê é um avanço gradual, sustentado por conquistas institucionais e por um trabalho contínuo de suporte ao alunado. A antiga Coordenação de Ações Inclusivas, que se apoiava em bolsistas de iniciação à docência e no remanejamento de professores do fundamental I, deu lugar ao Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), criado em 2021. Os números falam por si: na época da pesquisa, o setor acompanhava cerca de 15 alunos; hoje atende aproximadamente 100 estudantes, com uma equipe de cerca de 45 professores, entre efetivos e contratados. Também a política de cotas se consolidou — as vagas reservadas são preenchidas em sua totalidade, e a demanda com frequência ultrapassa o número ofertado.

Essa estruturação não se deu sem percalços. Foram anos de negociação para estender o atendimento especializado sistemático aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, etapas em que a cobertura era restrita no período da pesquisa. Aos poucos, o trabalho colaborativo alcançou toda a educação básica: hoje, todas as turmas com estudantes acompanhados pelo setor contam com atuação docente especializada.

Vale lembrar que a modalidade de bidocência acompanha a proposta do CAp-UERJ desde suas primeiras iniciativas, quando o DAEE ainda nem existia. Permanece, contudo, o desafio que a pesquisa já apontava: uma cultura escolar fortemente marcada pela meritocracia e pelo peso do currículo, sobretudo a partir dos anos finais do ensino fundamental.

---

[42] Agradeço à Profa. Dra. Patrícia Braun, docente do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DEPAEE) do CAp-UERJ, pelas informações que permitiram reconstruir essa trajetória; à época da pesquisa, ela era a Coordenadora de Ações Inclusivas do colégio e uma das gestoras entrevistadas. Agradeço também à minha doutoranda Caroline Menezes Nunes de Oliveira, que realizou a entrevista e colaborou na análise desses dados.

Nos anos iniciais, a proposta pedagógica se organiza por projetos; dos anos finais em diante, o currículo assume caráter mais conteudista, alinhado à tradição do colégio de alcançar altos índices de aprovação nos vestibulares. A tensão entre a rigidez curricular e a diferenciação do ensino segue no centro de debates acirrados dentro da instituição. Ainda assim, há movimento: as propostas pedagógicas e avaliativas vêm se tornando mais qualitativas do que quantitativas, em um processo que continua em construção e em negociação permanente com a comunidade escolar.

O a trajetória do CAp-UERJ mostra que a escola inclusiva não se constrói por decreto. Ela se faz como compromisso político-pedagógico contínuo, que desafia e transforma a própria cultura institucional.

Esse primeiro conjunto de estudos mostrou que a implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva demanda, para além de uma reestruturação organizacional, uma transformação mais ampla na cultura escolar — voltada para o trabalho com a *diversidade como princípio, e não como exceção*. Ao mesmo tempo, apesar dos entraves e dificuldades identificados, encontramos evidências concretas de que é possível incluir alunos com deficiências e outras necessidades educacionais específicas no ensino comum, desde que lhes sejam oferecidas condições didático-pedagógicas adequadas, bem como recursos humanos e materiais que possibilitem sua aprendizagem e desenvolvimento.

Os dados produzidos, confirmados por inúmeras outras pesquisas e sustentados pela experiência empírica, mostram com clareza que os melhores resultados acadêmicos desses estudantes estão associados a quatro fatores: planejamento educacional individualizado, suporte especializado, diferenciação do ensino, e flexibilidade curricular. São esses os pilares do que eu denomino Pedagogia Inclusiva — tema que será aprofundado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA[43]

A expansão das políticas de Educação Inclusiva trouxe às redes de ensino demandas que vão muito além da adaptação de espaços físicos, da criação de salas de recursos e da incorporação de professores de suporte da Educação Especial. Como vimos no capítulo anterior, o que está em jogo, na verdade, é uma transformação da própria cultura escolar. A visão estática e padronizada do processo de ensino-aprendizagem, que por tanto tempo orientou o funcionamento das instituições educacionais, já não dá conta do perfil diversificado dos estudantes hoje presentes nas salas de aula.

A grande dificuldade de tornar essas políticas um projeto efetivo de inclusão no cotidiano escolar está justamente em conciliar uma proposta pedagógica que tem como princípio o acolhimento e a valorização da diversidade com um sistema educacional historicamente construído sobre a seletividade, a homogeneização e a meritocracia. Essa contradição fica ainda mais evidente quando pensamos na inclusão no ensino comum de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

Esse novo contingente de alunos, como já discutido, era até algumas décadas atras responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Promover sua participação e seu desenvolvimento acadêmico na classe comum exige um conjunto de ações. Elas vão da adequação de espaços e materiais didáticos à formação

[43] Como mencionado na apresentação, este capítulo é uma revisão de um artigo com mesmo título publicado na *Revista APAE Ciência* (Glat, 2024).

continuada dos professores, passando pela incorporação mais orgânica dos serviços de suporte especializado ao cotidiano escolar. Sobretudo, é preciso ressignificar as práticas de ensino e de avaliação, de modo a garantir a todos acessibilidade à aprendizagem. Neste capítulo, discuto algumas propostas pedagógicas que buscam responder a esse desafio.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que, como mencionei no primeiro capítulo, os estudantes que constituem o público da Educação Especial formam um conjunto bastante heterogêneo — pessoas com deficiências sensoriais, intelectual, físicas e múltiplas; transtorno do espectro autista; transtornos de aprendizagem; bem como altas habilidades/superdotação. Elas se distinguem tanto em características de desenvolvimento quanto em demandas específicas para a aprendizagem.

E, em cada um desses grupos há enorme variedade na forma como a condição se manifesta, no grau de comprometimento e no tipo de apoio de que esses estudantes necessitarão ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É justamente aí que reside a importância do suporte educacional especializado— tanto no atendimento direto aos alunos quanto na orientação e na parceria com o professor regente que os receberá em sua classe.

Retomando a discussão, como visto no capítulo anterior, mais de duas décadas de pesquisas vêm mostrando que, para construir uma escola inclusiva, não basta incorporar novas metodologias e recursos didáticos, ou mesmo professores especializados a uma estrutura escolar que permanece a mesma. É a própria perspectiva pedagógica e curricular que deve ser revista.

Em outras palavras, a escola contemporânea precisa repensar a fundo os objetivos e a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Talvez o fator mais decisivo, porém, seja a mudança de atitude do professor diante da diversidade de alunos presente em sua turma. As representações capacitistas em torno de um suposto aluno ideal já não encontram respaldo na realidade das salas de aula, seja qual for o nível de ensino.

De fato, a Educação Inclusiva vai muito além de simplesmente acolher na escola comum estudantes com deficiências, transtornos ou provenientes de outros grupos historicamente marginalizados. Como já foi dito, essa perspectiva pressupõe uma nova cultura escolar. Seguindo o conceito de Educação para Todos, uma estratégia pedagógica pensada para um aluno com deficiência ou outra necessidade educacional específica acaba, muitas vezes, beneficiando vários colegas de turma, ditos "normais". Volto aqui à metáfora do holofote: ao colocá-lo sobre esse aluno, iluminamos a sala toda — e percebemos que há muitos outros enfrentando dificuldades semelhantes.

Defender uma proposta inclusiva, no entanto, não é o mesmo que ignorar as especificidades das crianças e jovens com deficiência, sobretudo daquelas cujas fragilidades se concentram no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. É o caso de estudantes com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtorno do espectro autista (TEA), cuja escolarização se torna particularmente complexa no ensino comum. Na verdade, seja qual for o tipo ou o grau da condição, esses alunos não dispensam um trabalho pedagógico flexível e diversificado — seja em uma classe inclusiva, seja em serviços especializados.

Recapitulando, a Educação Inclusiva é a política educacional vigente no país há duas décadas, respaldada por ampla legislação. Sua diretriz básica é que todas as crianças, jovens e adultos, sem distinção, tenham o direito de frequentar a escola comum[44], mesmo os que apresentam necessidades educacionais específicas.

Garantir a matrícula, no entanto, não basta. Cabe às instituições educacionais, em todos os níveis, assegurar a esses estudantes condições efetivas de participar das atividades e de se apropriar dos conteúdos curriculares. Para isso, é preciso repensar as práticas pedagógicas, ajustando a metodologia de ensino às

[44] Refiro-me aqui à *escola* no sentido amplo, como instituição educacional, pois os mesmos desafios e estratégias referentes à educação básica, se aplicam, com as devidas especificidades, ao ensino superior.

demandas de um corpo discente diversificado. Ou seja, não é o aluno que precisa se adaptar ao ensino, e sim o ensino que precisa se tornar acessível a todos. Esse é o pressuposto pedagógico básico da Educação Inclusiva.

Trata-se, evidentemente, de uma proposta difícil de colocar em prática, dados os problemas estruturais presentes na maioria das escolas: turmas lotadas, ausência de espaços acessíveis, escassez de recursos materiais e humanos, condições de trabalho docente precárias — que não reservam, na carga horária, tempo para formação e planejamento. Mas o obstáculo mais relevante talvez seja o fato de que nosso sistema educacional continua sendo, como discutido, meritocrático e excludente, na medida em que se baseia em uma visão estática e homogênea do processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, ainda é muito difundida — inclusive nos cursos de licenciatura — a visão de que há um modelo de desenvolvimento "normal" e "saudável" para todos os sujeitos. Assim, aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência, e /ou não conseguem acompanhar o ritmo e o padrão esperados, são considerados anormais, isto é, fora da norma. Eufemisticamente denominados "alunos especiais", os quais eram, até bem pouco tempo, alijados do sistema comum de ensino e encaminhados para os serviços de Educação Especial (Glat; Nogueira, 2002; Glat; Blanco, 2015).

Historicamente, portanto, consolidaram-se dois sistemas educacionais distintos e, consequentemente, duas categorias de professores. De um lado, estavam os que atuavam na escola regular, com alunos considerados de desenvolvimento normal — isto é, dentro do padrão esperado; público para o qual sua formação era voltada. De outro, os professores de Educação Especial, responsáveis pelos alunos com deficiência e demais distúrbios do desenvolvimento, atendidos em classes e escolas especializadas.

Com o advento das políticas de Educação Inclusiva, porém, esse modelo dicotômico não se sustenta mais. Hoje, mais cedo ou

mais tarde, todo professor terá em sua turma alunos ditos especiais e precisará estar preparado para lidar com a heterogeneidade do corpo discente. Cabe, portanto, aos programas de formação docente — inicial e continuada — atualizar suas estruturas curriculares para atender a essa demanda.

Uma proposta educacional inclusiva só se concretizará quando o currículo e as práticas pedagógicas contemplarem a diversidade e as especificidades dos alunos que hoje compõem o ensino comum, sobretudo daqueles cujas singularidades no desenvolvimento afetam diretamente sua aprendizagem. Essa perspectiva representa uma ruptura com a concepção tradicional de ensino e com a cultura escolar que ainda a sustenta.

Na prática, isso significa transformar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional. No âmbito de cada instituição, implica revisar o projeto político-pedagógico, atualizar recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino e práticas avaliativas; enfim, ressignificar o modo como o currículo se desenvolve no cotidiano escolar. Gestores, professores e demais integrantes da equipe — inclusive inspetores, porteiros e merendeiras, todos os que interagem diretamente com os alunos — precisam estar preparados para lidar com esses estudantes, que até algum tempo atrás frequentava classes e escolas especializadas e, com raríssimas exceções, sequer passava pela porta da universidade.

O processo de ensino-aprendizagem de alunos com peculiaridades ou dificuldades no desenvolvimento, sobretudo no aspecto cognitivo — seja no ensino comum, seja em ambiente especializado —, demanda uma intervenção pedagógica flexível, que leve em conta a diversidade na forma e no ritmo de apropriação dos conteúdos acadêmicos. Abrir a escola para todos, mas manter práticas de ensino e avaliação homogêneas e padronizadas, como ainda ocorre na maioria das instituições, é jogar com cartas marcadas para perder. Não por acaso, grande número de estudantes com deficiência, ainda que incluídos em turmas comuns, segue sem desenvolver aprendizagens

significativas e compatíveis com o nível de escolaridade em que se encontram.

Para que todos os estudantes tenham condições adequadas de aprendizagem, o projeto político-pedagógico da escola precisa ter como base a *flexibilização curricular*. Entende-se aqui currículo em sentido amplo — como a organização de uma trajetória escolar que abrange os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem desenvolvidas e as competências a serem atingidas, bem como as práticas avaliativas (Estef; Glat, 2024).

O requisito básico de um currículo inclusivo — capaz de favorecer o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes — é, portanto, a flexibilidade. E, nessa mesma linha, o requisito básico para ser um professor inclusivo é ter flexibilidade tanto na forma de ensinar quanto na atitude diante da aprendizagem de seus alunos. Infelizmente, trata-se de uma habilidade que não costuma ser trabalhada na maioria dos cursos de licenciatura (Cruz; Glat, 2014; Santos; Miranda, 2023).

De maneira geral, flexibilização curricular diz respeito a uma transformação, ou ressignificação, do processo de ensino-aprendizagem tradicional, de modo a torná-lo acessível e a atender às demandas específicas educandos que não acompanham o ritmo do grupo, como costuma ocorrer com os alunos com deficiência — ou que estão muito à frente dele, caso dos estudantes com altas habilidades.

A flexibilização curricular envolve diferentes procedimentos e estratégias, a depender do aluno e do contexto escolar, entre os quais: priorizar ou reforçar os conteúdos mais relevantes e/ou eliminar os secundários; propor atividades alternativas, complementares ou suplementares; alterar a forma de ensinar determinados componentes curriculares; e criar ou utilizar recursos e materiais didáticos que facilitem o acesso à aprendizagem. Tais ações devem, preferencialmente, ser elaboradas e executadas pelo próprio professor regente, com o apoio da equipe pedagógica e/ou da Educação Especial.

Não há outra receita para esse bolo. Sem um currículo aberto e flexível, que promova práticas pedagógicas diversificadas, não é possível implementar uma Educação Inclusiva. E eu diria mais: não é possível ensinar conteúdos acadêmicos a alunos com deficiência ou outras condições que afetem a aprendizagem, seja qual for o espaço de escolarização.

Desenvolver propostas pedagógicas que contemplem a diversidade — seja no ensino comum, seja no atendimento educacional especializado — é, sem dúvida, um processo complexo, pois não há um único método nem uma única forma de atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos, mesmo daqueles que apresentam a mesma condição. Como desdobramento da perspectiva de flexibilização curricular, temos trabalhado com o conceito de *diferenciação do ensino*, que consiste no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas customizadas a partir das especificidades de cada aluno (Glat; Pletsch, 2013).

Uma das estratégias de diferenciação do ensino hoje mais difundidas — e que tem se mostrado bastante profícua quando elaborada e implementada adequadamente — é o *Plano Educacional Individualizado (PEI),* um planejamento pedagógico construído para um determinado aluno. Sua elaboração parte do patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento do estudante, ou seja, de suas áreas "fracas" e "fortes", de sua idade cronológica e do nível de escolarização já alcançado. A partir daí, traçam-se objetivos educacionais de curto, médio e longo prazos (Pletsch; Glat, 2012, 2013; Mascaro, 2018; Mascaro; Redig, 2024).

Embora a proposta do PEI seja estabelecer uma intervenção pedagógica específica para um aluno, esta precisa ser estruturada de forma contextualizada; as metas são definidas em articulação com os objetivos gerais estabelecidos para a turma. Não se trata, portanto, de um currículo individualizado, mas de um planejamento educacional individualizado, construído a partir do currículo comum da classe.

O PEI oferece aos professores uma base para planejar ações que possibilitem aos estudantes com necessidades educacionais específicas participar das atividades do grupo e desenvolver aprendizagens diferenciadas e acessíveis, sem que estas se afastem por completo do que foi programado para o ano de escolaridade em que estão matriculados (Glat; Vianna; Redig, 2012). O ideal é que esse planejamento seja elaborado em conjunto pelo professor regente e pela equipe pedagógica e/ou pelo professor de apoio da Educação Especial.

Outro aspecto importante do PEI é que tanto as metas quanto as estratégias de ensino e avaliação nele previstas são periodicamente revisadas em função do desempenho do aluno. Em outras palavras, o resultado da avaliação fornece elementos para a revisão do plano, de acordo com o desenvolvimento acadêmico do estudante — e não, como frequentemente ocorre, para detectar seus erros, dificuldades ou deficiências (Estef; Redig, 2024). Por isso, um PEI bem implementado exige acompanhamento contínuo; do contrário, torna-se apenas um documento formal, elaborado para cumprir uma exigência burocrática do sistema, o que infelizmente acontece em muitas escolas.

No caso dos alunos com deficiência incluídos no ensino comum, o PEI também precisa especificar de que forma se dará sua participação nas atividades da turma. Haverá um mediador ou outro professor de apoio na classe? O aluno frequentará a sala de recursos? Permanecerá o período todo na turma regular, ou a inclusão será progressiva? É preciso definir, igualmente, como será avaliado seu progresso em relação aos objetivos pedagógicos traçados e como se dará sua participação nas avaliações gerais: fará as mesmas provas que os colegas ou passará por uma avaliação diferenciada?

Esse último ponto é particularmente relevante, já que a avaliação diferenciada constitui um dos pilares da flexibilização curricular. Na perspectiva inclusiva, o processo avaliativo pode se dar por diferentes caminhos: pela adaptação de provas ou pela elaboração de instrumentos alternativos; pela ampliação do tempo

de realização e/ou pelo uso de um espaço diferenciado para a aplicação de testes; ou ainda, dependendo do caso, pela presença de um agente de apoio que acompanhe o aluno durante a avaliação (Glat; Estef, 2021; Estef; Glat, 2024; Estef; Redig, 2024).

Elaborar e colocar em prática um Plano Educacional Individualizado **é**, sem dúvida, um processo complexo, que depende, inclusive, de apoio institucional que viabilize uma parceria efetiva entre o professor regente e o professor de suporte da Educação Especial. A experiência mostra, no entanto, que inserir alunos com deficiência — sobretudo aqueles com dificuldades significativas de aprendizagem — em uma turma comum, ou mesmo em uma classe especial, sem uma proposta pedagógica individualizada, tende inevitavelmente a resultar em baixo desempenho acadêmico e pouco avanço no percurso escolar.

Isso vale especialmente para os alunos mais comprometidos, como é o caso dos que apresentam deficiência múltipla. Esses estudantes, além do atendimento educacional especializado, já disponível na maior parte das redes de ensino, necessitam de recursos alternativos voltados ao desenvolvimento da linguagem, à organização postural e espacial, bem como de suporte para as atividades de vida diária. Daí a necessidade de um planejamento sistemático: sem ele, a escola se tornará, para esses alunos, apenas um lugar onde passam algumas horas do dia.

Como já mencionado, ações pedagógicas flexibilizadas não beneficiam apenas os alunos com deficiência ou outras condições atípicas; elas enriquecem o processo educacional como um todo, na medida em que favorecem a aprendizagem de todos. É esse o princípio básico de outra estratégia de flexibilização pedagógica, conhecida como *Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)*[45]. Trata-

[45] O DUA deriva do conceito de Desenho Universal, originário da Arquitetura, cujo objetivo é tornar os ambientes o mais inclusivos possível, garantindo a todas as pessoas condições de locomoção, comunicação e acesso à informação e ao conhecimento. Essa proposta deu origem a um conjunto de legislações que definem parâmetros e estabelecem normas de acessibilidade para órgãos e logradouros públicos e privados, meios de comunicação e eventos, entre outros.

se de um modelo de planejamento curricular cujas propostas são elaboradas para atender à diversidade do alunado, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível por meio de múltiplas e diferentes estratégias (Pletsch; Souza; Rabello; Moreira; Assis, 2021; Zerbato; Mendes, 2021; entre outros).

Assim, um recurso pensado originalmente para um aluno com deficiência visual — como um mapa em relevo — torna a aula mais interessante e acessível para toda a turma. Da mesma forma, ao trabalhar o reconhecimento de números ou operações matemáticas com uma criança com deficiência intelectual usando material concreto — por exemplo, palitos de sorvete para contar e associar a quantidade ao número escrito em uma placa —, o professor acaba facilitando a compreensão de outros estudantes que porventura enfrentem dificuldades semelhantes.

Partindo da compreensão de que não existe uma única forma de ensinar a todos os alunos, o DUA se estrutura no uso de múltiplos meios: de apresentação — de informações, conteúdos e conceitos, para facilitar a compreensão; de ação e expressão — para que os alunos demonstrem, de diferentes maneiras (escrita, desenhada, oral), seu conhecimento sobre o conteúdo trabalhado; e de envolvimento — para despertar o interesse e motivar a turma.

Como apontado no início do capítulo, reestruturar as escolas para garantir condições de acessibilidade em todas as dimensões e colocar em prática uma proposta pedagógica flexibilizada é um processo de grande complexidade. Os estudantes que hoje frequentam o ensino comum —com condições que resultam em dificuldades cognitivas, comportamentais, motoras e/ou sensoriais — trazem demandas que exigem muito mais do que ajustes pontuais na organização escolar.

No Brasil, tais orientações constam das normas de acessibilidade publicadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para favorecer sua participação e aprendizagem é preciso, antes de tudo, observar o aluno nos diferentes espaços da escola, de modo a identificar as necessidades específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional. Só assim é possível construir um planejamento capaz de apontar os recursos que a escola pode, realisticamente, disponibilizar, bem como os objetivos acadêmicos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo. Tais objetivos, como já dito, precisam guardar um mínimo de coerência com a proposta curricular da turma em que o aluno está matriculado. Do contrário — como infelizmente ainda ocorre com frequência —, ele estará inserido na turma, mas não incluído no processo de ensino-aprendizagem do grupo.

É aqui que se revela o papel central da Educação Especial na viabilização de uma Educação Inclusiva. Para que estratégias pedagógicas flexíveis e diferenciadas sejam, de fato, oferecidas, toda instituição de ensino — inclusive a universidade — precisa contar com um sistema de suporte educacional especializado, com profissionais preparados tanto para apoiar o professor regente quanto para atuar diretamente com o estudante, quando necessário.

Encontrar o equilíbrio entre oferecer uma programação pedagógica flexível e individualizada e o planejamento coletivo para a turma — que o aluno precisa acompanhar, ao menos em parte — é um dos grandes desafios do trabalho docente na atualidade. Acredito que uma estratégia particularmente profícua para enfrentá-lo seja ouvir o que têm a nos dizer os próprios estudantes que vivenciam essas barreiras. Esse será o tema da segunda parte do livro.

PARTE II

“NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os primeiros estudos do nosso grupo de pesquisa, apresentados no Capítulo 2, analisaram o processo de implantação das políticas de Educação Inclusiva em diferentes redes de ensino e escolas do Estado do Rio de Janeiro. Nosso foco era a estrutura organizacional e curricular, as práticas pedagógicas e os serviços de suporte dirigidos aos estudantes com deficiência. Apesar da relevância dos dados obtidos — que corroboravam e complementavam os achados de pesquisadores de diferentes regiões do país —, percebemos que um aspecto fundamental havia ficado em segundo plano: a visão dos próprios estudantes sobre o processo de inclusão escolar que vivenciavam.

Em outras palavras, assim como a maioria das produções científicas envolvendo a temática da inclusão, nossas pesquisas eram elaboradas *sobre* as pessoas com deficiência, e não *com* elas. "Essa dinâmica contribuiu para a construção de saberes e práticas que, embora bem-intencionados, frequentemente desconsideram as percepções, desejos e experiências daqueles que vivenciam diretamente os processos de inclusão e exclusão no contexto educacional" (Glat; Oliveira; Borges, 2026).

Além disso, pouca atenção havia sido dada aos aspectos psicossociais subjacentes ao processo de inclusão — ainda que essa dimensão emergisse, como dado complementar, tanto nos diálogos com os diferentes atores educacionais quanto nas interações observadas em campo. Afinal, "entendendo que políticas e práticas de inclusão são direcionadas a pessoas reais em suas inter-relações nos diferentes espaços sociais, consideramos que os sujeitos que as vivenciam são importantes fontes de dados para o planejamento,

implementação e avaliação de programas a eles dirigidos" (Glat; Estef, 2024, p. 13).

Foi assim que, em consonância com o lema da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) — "nada sobre nós sem nós" —, nosso grupo de pesquisa iniciou, em 2016, uma nova vertente investigativa, com o objetivo de privilegiar a escuta dos sujeitos a quem as políticas de inclusão se destinam.

Foi um momento bastante significativo na minha trajetória de pesquisadora, pois representou um retorno — com um olhar mais amadurecido, por assim dizer — a alguns dos meus primeiros estudos, incluindo a tese de doutorado[1], que tinham como objetivo apreender a visão das próprias pessoas com deficiência. Tratava-se, então, de "partindo de uma ótica distinta da tradicional — a versão dos indivíduos pertencentes ao grupo estigmatizado, em vez dos profissionais que os rotulam — averiguar até que ponto a condição de deficiente [mental] afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal" (Glat, 2009, p. 26)[46].

Essa perspectiva metodológica — privilegiar a escuta e a autopercepção dos próprios sujeitos — constitui hoje a matriz fundamental das pesquisas do nosso grupo. Ela teve origem em uma experiência pessoal que resultou na minha tese de doutorado, conforme relato em meu memorial (Glat, 2023, p. 245-246), e reproduzido a seguir:

> Em 1986 [enquanto fazia o doutorado em Psicologia na Fundação Getúlio Vargas] fui convidada para participar da comissão organizadora do IX Congresso Mundial da Liga Internacional das

[46] Minha tese de doutorado, financiada com bolsa de estudos do CNPq, foi defendida na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro em 1988 e publicada integralmente em 1989, com o título *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. O trabalho foi, posteriormente, republicado em segunda edição revisada (Glat, 2009), como parte da coleção *Questões Atuais em Educação Especial*, por mim coordenada. Esta e as demais referências neste texto reportam-se à segunda edição.

Associações para Pessoas com Deficiência Mental (atualmente denominada Inclusão Internacional), realizado no Rio de Janeiro, sob os auspícios da Federação Nacional das APAEs. Uma das atividades, que, por uma "boa sorte" ficou sob minha responsabilidade, foi o chamado Congresso Paralelo, um fórum de discussão das próprias pessoas com deficiência.

Hoje o movimento de autodefensoria[47], como é denominado, está bem difundido, e há inúmeros programas de empoderamento e autogestão para pessoas com deficiência intelectual, em diferentes espaços. Porém, na época, era algo inusitado; nem sabíamos direito do que se tratava. Lembro que até questionamos como os alunos da APAE, alguns que mal falavam, iriam ter condições de participar de um grupo de discussão.

Mas foi um evento inesquecível! Cerca de 150 pessoas com deficiência intelectual, representando 15 países e falando seis línguas diferentes, durante três dias debateram sobre suas vidas, suas dificuldades, suas expectativas, direitos e reivindicações. E nossos alunos se integraram perfeitamente, fizeram amigos, e voltaram para suas instituições demandando mais reuniões como aquela. Foi o início de uma nova perspectiva programática para a APAE[48], e para a Educação Especial em nosso país, de modo geral.

Estava iniciando minha tese de doutorado e fiquei tão impactada com o que vivenciei, que mudei de temática e desenvolvi uma pesquisa, inédita no Brasil, analisando histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais. Na introdução do trabalho escrevi:

---

[47] Autodefensoria (self-advocacy) refere-se ao processo de autonomia de pessoas com deficiência, que passam a lutar pessoalmente pela defesa de seus direitos, a tomar suas próprias decisões e a reivindicar voz e espaço para expressar ideias, desejos, expectativas e necessidades. Para uma discussão aprofundada sobre o movimento, ver, entre outros, Glat e Spolidoro (2024).

[48] Atualmente, a autodefensoria é uma das diretrizes prioritárias da Rede APAE, estando implementada em praticamente todas as unidades. Os autodefensores têm assento nos conselhos e diretorias, inclusive na Federação Nacional, e alguns ocupam cargos de direção. Fóruns e grupos de discussão acontecem nos âmbitos local, estadual e nacional, e integram a programação dos principais eventos da Federação (Glat; Pimenta; Teixeira; Diniz, 2023).

> Lalive d'Epinay (1983) dizia que a maneira pela qual um pesquisador "entra no campo sociocultural nunca é uma operação inocente" (p. 22). De minha parte, foi uma escolha consciente, e eu diria até política. Pois, ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área de deficiência mental, percebi que a minha postura acadêmica, como a da maioria dos meus colegas, era elitista: eu sabia e eu ajudava. No entanto nunca havia efetivamente parado para ouvir o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar. (...). Foi lá [no congresso], discutindo, ouvindo, e sobretudo, convivendo diariamente com essas pessoas, não como profissional, mas sim como membro do grupo, que descobri que estava na viagem errada (Glat, 2009, p. 27).

Esse novo ciclo de pesquisas, que privilegia a visão das pessoas com deficiência sobre seus processos de inclusão escolar e social, tem como referencial metodológico básico a História de Vida (Bertaux, 2010; Ferrarotti, 2014; Glat, 2009; Glat; Antunes, 2020; Glat; Pletsch, 2009; Lupetina, 2020; entre outros). Trata-se de um método de investigação baseado na escuta espontânea dos sujeitos, que ficam livres para relatar o que consideram relevante sobre suas experiências, pensamentos, sentimentos e expectativas. Uma de suas características principais a única fonte de dados ser o relato dos participantes no decorrer da entrevista. "Não se busca confirmar a veracidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista do sujeito" (Glat, 2009, p. 30).

Com entrevistas abertas, sem roteiro predeterminado, a História de Vida permite que a condução do estudo caiba aos próprios participantes. Difere, assim, de metodologias que se valem de entrevistas semiestruturadas ou questionários, já que o pesquisador não seleciona nem restringe previamente os tópicos a serem abordados, tampouco direciona as perguntas. Cabe aos entrevistados narrar, à sua maneira, o que consideram relevante sobre o tema e como os episódios vividos se tornam significativos em seu presente.

Essa abordagem torna a metodologia particularmente adequada à Educação Especial e a outros campos que trabalham

com grupos historicamente excluídos e silenciados. Ao permitir que os sujeitos expressem livremente seus sentimentos, percepções e experiências de vida, o método segue os princípios das políticas de inclusão e configura-se não apenas como investigação, mas como diálogo horizontal entre pesquisador e participante, reafirmando as pessoas com deficiência como protagonistas de suas próprias histórias (Glat; Antunes, 2020).

Independentemente do foco específico do estudo, o objetivo é ouvir o que elas têm a dizer sobre si mesmas, seu cotidiano, suas vivências, relacionamentos e expectativas. Busca-se compreender, a partir de suas narrativas, como o estigma marca suas experiências, sua visão de mundo e sua identidade, e que estratégias desenvolvem para superar ou minimizar as barreiras que enfrentam (Glat; Pletsch, 2009).

Em que pese variações pontuais, o procedimento básico é o mesmo. No início da entrevista, solicita-se ao sujeito que fale livremente sobre sua vida, ou sobre determinado aspecto, período ou acontecimento — por exemplo, sobre suas vivências escolares. De acordo com suas colocações, o entrevistador pode formular perguntas para aprofundar ou esclarecer algum ponto; a direção da conversa e os tópicos abordados são, porém, escolha espontânea do sujeito.

Após a transcrição literal das entrevistas, identificam-se os conteúdos abordados, que são posteriormente agrupados em categorias temáticas. Vale ressaltar que essas categorias de análise não são, como em outros métodos, predefinidas pelo pesquisador: elas emergem da leitura dos depoimentos e são interpretadas à luz do referencial teórico escolhido (Glat; Pletsch, 2009; Reis; Glat, 2022).

Apesar de ter como base a subjetividade do informante, a análise das entrevistas não tem viés individualizado ou clínico. Cabe ao pesquisador identificar, no conjunto dos relatos, os pontos de convergência e de divergência do grupo. Afinal, "o indivíduo existe e desenvolve sua identidade pessoal enquanto parte de um grupo de referência. É, portanto, através do relato de histórias de vida individuais que se pode caracterizar a prática social de um grupo" (Glat, 2009, p. 30-31).

Minha tese de doutorado (Glat, 2009) — *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental* — é considerada um trabalho pioneiro no Brasil no uso da metodologia de História de Vida para investigar o cotidiano de pessoas com deficiência. Foram entrevistadas 35 mulheres com deficiência intelectual, de 13 a 60 anos, que frequentavam três instituições especializadas, com o objetivo de ouvir o que pensavam sobre si mesmas e avaliar em que medida suas vidas estavam restritas ao papel social estereotipado de "deficiente".

Nas entrevistas abertas, iniciadas com a instigação "fale um pouco sobre sua vida", as participantes descreveram seu dia a dia em casa e na instituição, falaram sobre suas famílias, amigos e namorados, e compartilharam seus sonhos, desejos e expectativas. Relataram, também, as dificuldades que enfrentavam nos relacionamentos, na inclusão social e na participação na vida da comunidade, assim como os problemas decorrentes de sua condição de deficiência.

Em linhas gerais, a análise dos relatos identificou que o cotidiano dessas mulheres se desenrolava em três espaços de vida distintos. Em "casa" e na "instituição" — o mundo "de dentro" —, elas eram aceitas e se sentiam seguras. A "rua" — o mundo "de fora" —, ao contrário, era um espaço ameaçador, onde eram desprezadas, sofriam bullying e precisavam de proteção. Ficaram bem marcadas a rejeição dos "outros" e o isolamento intergrupal: a grande maioria de suas relações restringia-se aos "iguais" — outras pessoas com deficiência intelectual — e aos "informados" (Goffman, 1988), familiares e profissionais com quem conviviam. Destacaram-se ainda, como características típicas do grupo, presentes mesmo entre as mulheres mais velhas, a dependência

familiar — financeira e emocional — e a repressão, negação e/ou infantilização da sexualidade[49].

Entretanto, apesar dessas mulheres apresentarem características em comum, conforme apontado nas considerações finais do trabalho, elas diferiam entre si em inúmeras outras:

> [...] os resultados da presente pesquisa demonstram a *falácia do mito de que todas as pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população*. Pelos testemunhos das mulheres aqui entrevistadas, pode-se verificar que, apesar das constantes típicas do grupo, cada história de vida é única, pessoal e original (Glat, 2009, p. 202, grifos no original).

Para além dos dados produzidos, a relevância desse estudo no campo da Educação Especial foi a de ser, como já mencionado, um dos primeiros trabalhos acadêmicos brasileiros a dar voz a pessoas com deficiência, incentivando novas investigações e, de certa forma, inspirando programas de desenvolvimento psicossocial, autogestão e autodefensoria. Nos próximos capítulos, apresentarei duas investigações do nosso grupo de pesquisa, já concluídas, com foco na autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre seu processo de inclusão social e educacional.

[49] Esses dados originaram outra pesquisa, com financiamento do CNPq, sobre sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, publicada também como parte da coleção *Questões Atuais em Educação Especial* (Glat; Freitas, 2007).

CAPÍTULO 5

FALANDO DE SI

A partir da série de estudos de natureza etnográfica sobre inclusão escolar, realizada entre 2005 e 2017, o interesse investigativo do nosso grupo de pesquisa deslocou-se, como já mencionado, para a perspectiva da autopercepção das próprias pessoas com deficiência, no contexto atual das políticas de inclusão. Mantendo-me no campo que me era mais familiar, nosso foco inicial voltou-se para as pessoas com deficiência intelectual, grupo marcado por uma particular fragilidade social e acadêmica, que representa um dos maiores desafios para a inclusão, uma vez que essa condição impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o amadurecimento psicossocial de modo geral.

O primeiro estudo desta série (Glat, 2020; 2021[50]) foi concebido como uma replicação atualizada e ampliada da minha tese de doutorado, descrita no capítulo anterior — cuja população se restringia a mulheres com deficiência intelectual que frequentavam instituições especializadas. Queríamos apreender, a partir dos depoimentos dos próprios sujeitos, a visão de mundo, autopercepção, formação identitária, vida cotidiana e expectativas de futuro de jovens e adultos com deficiência intelectual[51].

Seguindo os procedimentos do método de História de Vida, descritos no capítulo anterior, entrevistamos 30 jovens e adultos com deficiência intelectual, de ambos os sexos, residentes nos

---

[50] *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual.* A pesquisa teve financiamento do CNPq – bolsa de Produtividade em Pesquisa e bolsa de Iniciação Científica; da FAPERJ – Programa Cientista do Nosso Estado e bolsa de iniciação científica; e da UERJ – bolsa Prociência.

[51] Deste estudo originaram-se vários textos, entre eles: Glat; Estef (2021); Redig; Mascaro; Glat (2020); Reis; Araujo; Glat (2019).

estados do Rio de Janeiro e do Amazonas, com idades entre 17 e 52 anos — sendo 20 a 29 anos predominante. Como nas pesquisas subsequentes, o grau de comprometimento não foi critério de seleção: o que importava era estar na faixa etária estabelecida e ter comunicação oral inteligível[52].

As entrevistas foram abertas, sem roteiro predeterminado; nossas intervenções se limitavam a clarificar ou aprofundar aspectos levantados pelo próprio participante. Posteriormente, cotejamos esses depoimentos com falas de pessoas com deficiência intelectual recolhidas em outras produções científicas[53].

Organizamos o conteúdo extraído das transcrições em oito categorias temáticas: 1) autopercepção da deficiência; 2) autonomia; 3) família; 4) relacionamentos amorosos; 5) trabalho; 6) lazer; 7) expectativas e planos para o futuro; e 8) escolarização. A seguir, apresento uma síntese dos principais resultados, ilustrada por trechos das falas dos participantes[54].

O que uma pessoa com deficiência intelectual diz sobre si mesma? Embora não tenhamos feito nenhuma pergunta direta nesse sentido, a *autopercepção da deficiência* emergiu direta ou indiretamente no discurso de vários entrevistados. Alguns se

---

[52] Neste, como em todos os estudos conduzidos por nosso grupo de pesquisa, os participantes são voluntários. São seguidos os procedimentos éticos da Resolução 466/2012 do CNS, com aprovação na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

[53] Como fundamentação teórica inicial, realizamos um levantamento bibliográfico das produções científicas nacionais e internacionais sobre autopercepção de pessoas com deficiência intelectual, publicadas entre 2006 e 2016. Como nosso interesse era a visão de mundo dos próprios sujeitos, selecionamos apenas os textos que traziam o registro de suas falas— critério que, por si só, reduziu bastante o conjunto, pois na maior parte da produção, o que se lê é a interpretação dos autores sobre o que os participantes teriam dito.

[54]. Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos participantes. Neste estudo, foram escolhidos pelos entrevistadores; em pesquisas seguintes, passamos a pedir que cada um escolhesse o nome ou apelido pelo qual gostaria de ser identificado.

colocaram, direta ou indiretamente, como pessoas com deficiência, descrevendo características associadas à sua condição — com destaque para as dificuldades de aprendizagem.

> *Eu tenho síndrome de Down, eu nasci assim mesmo [...] A síndrome de Down é a criança que tem problema [...]* (Maria, 35 anos).

> *Eu sempre tive problema; a minha mãe me falou quando eu pequena... eu ia pra escola porque gostava... só que eu não conseguia aprender a ler* (Marina, 44 anos).

> *Mas eu senti muita dificuldade. Eu tenho dificuldade até hoje de aprender; a minha aprendizagem, assim, é lenta, mas esse é o meu jeito de aprender. Demora, mas eu aprendo* (Bruna, 25 anos).

Com frequência, o diagnóstico ou a avaliação clínica inicial acaba funcionando como um rótulo, estreitando de antemão as expectativas da própria pessoa com deficiência e as de sua família. Nenhum procedimento de avaliação, porém, é capaz de prever o grau de desenvolvimento de um indivíduo, que depende, em larga medida, das experiências educacionais e psicossociais e dos atendimentos clínicos a que ele terá acesso ao longo da vida.

> *O médico falou que quando eu nasci eu não ia andar e nem falar [...] eu passei por dez médicos e eles falaram que eu não ia andar e nem falar e hoje eu ando, falo e faço um montão de coisas* (Bruna, 25 anos).

Pessoas com deficiência intelectual — mesmo aquelas com comprometimentos mais acentuados — têm consciência de sua condição e sofrem com o preconceito e a exclusão. Apesar da disseminação das políticas de inclusão e de uma maior aceitação da diversidade, a representação da deficiência como sinônimo de incapacidade ainda predomina no imaginário social (Glat, 2006; 2009; 2018; Reis; Araujo; Glat, 2019). A rejeição "dos outros" — velada ou explícita — segue marcando a vida dessas pessoas, como já apontava o estudo original (Glat, 2009).

> *Mas eu gostava mais ou menos de lá* [escola]. *Porque lá onde eu estudava eu sofria preconceito. Porque eu era diferente. Eles falavam palavras para zombar de mim, e eu sofria muito com isso (Renata, 21 anos).*

> *Eu sou bem comunicativo, eu sou uma pessoa alegre, mas tem algumas pessoas que não aceitam... não aceitam uma pessoa com deficiência* (Silvino, 34 anos).

> *[...] por exemplo tem um papel, tem um texto, uma história, se você não sabe como, como é que você vai fazer o negócio se você não sabe ler e escrever? Aí ela* [a professora] *falava pra gente que não queria ensinar porque a gente era burro e não ia conseguir aprender [...]* (Marina, 44 anos).

O último relato, ao reproduzir a fala de uma professora**,** toca diretamente na representação social capacitista, segundo a qual pessoas com deficiência intelectual não teriam condições de avançar cognitiva e socialmente. Entre as consequências mais graves — e ainda muito presentes no cotidiano escolar, como apontaram os estudos etnográficos apresentados no Capítulo 2 — está a baixa expectativa dos docentes quanto ao potencial de aprendizagem desses alunos. Essa postura pode se converter em uma barreira psicológica, por vezes intransponível, a qualquer proposta pedagógica inclusiva — e atravessa as trajetórias escolares de pessoas com as mais diferentes condições de deficiência.

Os depoimentos obtidos mostram que pessoas com deficiência intelectual têm plena consciência de sua condição. Sabem quais são suas limitações e as barreiras que enfrentam — tanto as objetivas quanto as impostas pela sociedade — e falam disso com clareza. Percebem também que as expectativas depositadas nelas são baixas, fruto de um estereótipo que as associa à incapacidade. Se em algumas narrativas emergem marcas da rejeição e do sentimento de menos-valia gerado por esse preconceito, em outras o que se destaca é a resistência: a recusa a se deixarem definir pelo rótulo que lhes foi atribuído (Reis et al., 2019).

A afirmação da própria *autonomia* emergiu em boa parte dos relatos — possivelmente como compensação diante das dificuldades em outras áreas. Ao descrever seu cotidiano, por exemplo, esses participantes faziam questão de destacar como davam conta das atividades de vida diária e ajudavam nas tarefas domésticas.

> *Eu dou comida para meus irmãos, pra minha vó [...]* (Denise, 27 anos).

> *Aí, eu ajudo a minha mãe lá em casa. Eu varro casa, eu passo pano, lavo louça, eu lavo a roupa dela também, eu faço tudo lá em casa, é a minha vida* (Ieda, 40 anos).

> *[...] mas eu sou independente, eu faço as minhas coisas sozinho. Eu tomo banho em casa, eu arrumo a minha cama, eu arrumo a do meu irmão, a dos meus pais* (Vagner, 25 anos).

A partir de certa idade, um dos marcos de autonomia é poder circular sozinho pela cidade, recorrendo ao transporte público quando necessário. Como apontei no estudo original (Glat, 2009, p. 137), "sair sozinho é o primeiro sinal de independência, representando, objetivamente, o ingresso do indivíduo no 'mundo da rua', longe da tutela familiar". Ir e vir por conta própria é, nesse sentido, também um fator de autoestima — e isso ficou claro em vários depoimentos.

> *Para vim, eu venho de ônibus; mas para voltar eu vou andando até o Maracanã e pego o trem. Sozinho. Mas, é mais rápido o trem. Se eu sair daqui cinco horas, eu chego no Maracanã em meia hora, cinco e meia* (Alex, 28 anos).

> *Eu saio sozinho... pego ônibus... vou para casa da minha tia e volto... venho e volto da escola sozinho... eu moro em Rocha Miranda [...] eu pego o 685 [...]* (Leonardo Fabrício, 21 anos).

Esse é, contudo, um domínio em que boa parte das pessoas com deficiência intelectual ainda não conquistou autonomia. Permanecem sob intensa proteção familiar, o que reforça um papel social de vulnerabilidade e dependência.

> *[...] eu tenho que pegar um pouco mais de experiência. No caso de sair assim, meus pais ficam com medo né, aí eu acabo não indo. Mas eu conheço o lugar, o problema é que eles ficam preocupados comigo [...] eu desço aquela rua de baixo mesmo, eu vou andando. [...] vou sozinho numa boa. Aí o problema é... aí, por exemplo, se eu quero passear no shopping, aí eu tenho que aprender qual ônibus eu tenho que pegar. Entendeu?! Qual ônibus eu tenho que pegar... aonde você tem que trocar. Aí a preocupação deles é essa* (João, 23 anos).

> *Eu ando sozinho, vou para escola sozinho que é perto. Mas não sei andar de ônibus* (Marcelo, 17 anos).

> *Eu não venho para escola sozinha, eu venho com a condução. Eu não vou para nenhum lugar sozinha porque tenho medo, sempre eu vou com a minha mãe. Eu tenho medo de alguma coisa acontecer comigo, algum acidente* (Tatiana, 25 anos).

O contexto de violência, especialmente nas grandes cidades, gera preocupações legítimas nas famílias quando se trata de deixar os filhos circularem sozinhos — tendo ou não uma deficiência. Mas para a maior parte da população ir e vir por conta própria é simplesmente uma necessidade do dia a dia.

A isso se soma o fato de que muitas pessoas com deficiência intelectual podem ter dificuldades de atenção e de orientação espacial, o que amplia os riscos de sair sozinhas — como ilustra o depoimento a seguir, de um dos poucos estudos do nosso levantamento bibliográfico que traziam a fala dos próprios sujeitos.

> [...] quando eu comecei a sair sozinho, minha irmã não confiava, mas depois ela liberou [...] foi quando... foi quando fui para a casa da minha colega, eu soube ir, mas não soube voltar. Eu consegui ir mas

> na hora de voltar não consegui... Na hora que cheguei em casa, fiquei triste [...] Eu voltei para o mesmo lugar... Daí, a [fala nome de colega] me trouxe para um lugar que eu sabia voltar. Eu gravei na hora de ir, na hora de voltar não gravei. Na hora de voltar, eu não soube (G) (Sodelli, 2010, p. 81).

Não há dúvida de que deslocar-se pela cidade sem depender de terceiros é uma habilidade fundamental para jovens e adultos, com impactos diretos na vida cotidiana. Quem não desenvolve autonomia de locomoção tem a participação social limitada e encontra mais obstáculos no acesso ao trabalho, ao estudo e ao lazer. Essa aprendizagem merece, portanto, atenção mais sistemática do que costuma receber nos programas de atendimento psicoeducacional para pessoas com deficiência intelectual.

Quase trinta anos depois do primeiro estudo (Glat, 2009), a *família* — em suas mais variadas configurações, continua sendo um dos temas mais recorrentes nas narrativas. Parte dos entrevistados se limitou a descrever a composição do núcleo familiar. Outros enfatizaram o apoio que recebem. E alguns, como se observa na população em geral, relataram vivências marcadas por conflitos.

> *Moro com o meu pai, com a minha mãe e minhas irmãs* (Davi, 31 anos).
> *O meu pai e a minha mãe, os dois são separados, né. Um mora no Grajaú e eu moro com a minha mãe no Meier* (João, 23 anos).

> *Eu moro com a minha avó, mas na verdade eu chamo ela de mãe porque a minha mãe não me criou. Aí somos só nós duas* (Renata, 21 anos).

> *Têm vezes que é complicado. Eu sempre não gostei de ver meus pais discutindo, mas têm vezes que eu vejo...* (Saulo, 18 anos).

Nenhum dos entrevistados relatou morar sozinho, com companheiro(a) ou amigo(a) — ainda que 70% deles tivesse 25 anos ou mais. O mesmo quadro já aparecia no estudo original. É a realidade brasileira, em que a oferta de moradias assistidas,

públicas ou privadas, é praticamente inexistente, de modo que adultos com deficiência intelectual costumam permanecer na casa da família ao longo de toda a vida.

Já discuti em outros trabalhos o papel da família no desenvolvimento psicossocial de pessoas com deficiência (Glat, 2012; Glat; Duque, 2003; Glat; Pletsch, 2004). Em alguns depoimentos, essa presença aparece sob a forma de incentivo — o estímulo que sustenta a permanência na escola, no trabalho ou em projetos pessoais.

> *Aí, nos primeiros dias eu pensei em desistir, mas a minha mãe disse: "Meu filho, vai que tu consegue". Aí eu falei assim: "Então, eu vou". Minha mãe também dava aula também, ela falou assim... Eu estava tentando, eu ia desistir, mas a minha mãe insistiu para eu continuar e eu continuei. Agora eu estou aqui* (Hélio, 35 anos).

> (...) *meus pais ... eles me apoiam, eles me apoiam, eles me ajudam, eles querem que eu fique independente logo* (Vagner, 25 anos).

Nem todos os relatos, porém, seguem essa direção. Boa parte revela um convívio marcado pela infantilização e pela superproteção. Ainda que pessoas com deficiência intelectual frequentemente necessitem de apoio nas atividades cotidianas, o cuidado excessivo reduz as oportunidades de exercício da autonomia, acabando por reforçar a imaturidade e a dependência.

> *Minha mãe não deixa eu namorar* (Glória, 21 anos).

> *Sei que a minha mãe quer o meu bem, só que eu tenho que viver a minha vida e como a mamãe já tem uma certa idade não entende isso, então fica complicado, aí eu fico sempre brigando com ela* (Dulce, 19 anos).

O grau de desenvolvimento psicossocial que essas pessoas alcançam depende, em boa medida, da "disponibilidade de sua família em lhes permitir participar de diferentes ambientes e relações sociais, apesar de todas as barreiras físicas e sociais

existentes" (Glat, 2012, p. 320). Quando essa disponibilidade falta, a inclusão na vida social fica comprometida, seja qual for o nível de suas limitações. Daí a importância de um cuidado voltado para o amadurecimento e a independência. A família é, portanto, a primeira porta para o mundo social— mas pode ser também uma que não se abre.

Ao longo das narrativas, os participantes mencionaram amigos da escola, do trabalho ou da vizinhança. Alguns trouxeram também, espontaneamente, seus *relacionamentos amorosos*.

> *Eu tive outro namoro recente... aqui... Ano passado [...] hoje eu não estou namorando ninguém...* (Amanda, 30 anos).

> *Eu tenho namorada... e ela é daqui da escola..., mas ela não vem hoje.... mas agora eu terminei com ela... eu tava namorando, mas ela não sabe o que quer... ficar comigo ou ficar com outro... aí preferi ficar sozinho* (Leonardo Fabrício, 21 anos).

> *Já tenho namorado também, um rapaz que é o Eurico e eu gosto muito de falar com ele pelo WhatsApp. Ele manda um monte de carinha de raiva, às vezes ele tá triste, chateado, porque às vezes... sempre eu não tô com meu telefone.* [...]*Eu sou feliz com ele por enquanto, ele é muito ciumento, se algum homem me abraçar, ele fica com ciúme.* [...] *Esse eu tô até hoje, desde o dia que o Moisés terminou comigo em 2013. Aí ele me viu chorando, me cutucou e me pediu em namoro; foi dentro da escola, aí no refeitório. Eu tava chorando em lágrimas, ele me cutucou: "Ei, o que tu tem? Tá chorando por quê? Porque o Moisés terminou comigo"* [...]. *Aí ele me pediu pra namorar, eu pedi pra pensar. Aí eu comprei a aliança com a minha amiga Ana* [...] (Georgia, 30 anos).

> *Estou namorando*[risos] *... namorando uma menina, não é daqui da escola não, de outro lugar* [risos]*... eu não sei onde ela estuda. Ela se chama Jéssica, Jéssica, ela já foi aqui na festa da escola* (Alberto, 31 anos).

> *[...] mas namorar eu não quero não, porque dá muito trabalho. Aí eu quero me manter assim do jeito que tá (Renata, 21 anos).*

Como em estudos anteriores (Glat, 2005; 2009; Glat; Freitas, 2007), algumas dessas falas parecem indicar certa imaturidade em relação ao que se esperaria de pessoas da mesma faixa etária. Vale, porém, um cuidado na leitura: a imaturidade pode estar mais no modo de narrar do que nas situações narradas. Troca de figurinhas no WhatsApp, namoros que começam e terminam, ciúmes, alguém que prefere não namorar para não se envolver — nada disso é distinto do que acontece com qualquer um[55].

Pesa nesse quadro o modo como as famílias se posicionam diante dessa dimensão da vida dos filhos — ora com apoio, ora com repressão.

> *Aqui na escola eu tenho um namorado, e minha mãe sempre deixou eu namorar. E agora eu tenho compromisso de aliança* (Tatiana, 25 anos).

> *Eu tenho namorada [...] no nosso namoro a gente saía junto.... a mãe dela deixava* (Leonardo Fabrício, 21 anos).

> *Tem uma menina, eu até tava gostando dela, mas só que quando… ela.... o pai dela não deixou a gente namorar* (Saulo, 18 anos).

> *Já tenho namorado [...] aí ele manda vídeo pra mim de sexo, vejo todo dia e apago porque se não a mamãe vai brigar* (Geórgia, 30 anos).

> *[...] eu namorava escondido.... [...] eu gosto de namorar. Minha mãe não deixa, [...], mas eu gosto... aí eu namoro escondido... aqui na escola... por isso eu gosto daqui* (Amanda, 30 anos).

> *A minha mãe não me deixa namorar... Mas eu namoro com um menino aqui na escola escondido.... Eu tenho que fazer escondido mesmo porque ela não deixa.... Eu já tentei falar com ela..., mas ela não deixa... aí é assim [...]* (Maria, 35 anos).

---

[55] Lendo agora, mais uma vez, esses depoimentos, fiquei me indagando: a forma de falar sobre seus relacionamentos é ou não indício de uma vida afetiva menos amadurecida? Não tenho como responder aqui, mas seria um interessante objeto para um estudo futuro.

Como as entrevistas foram conduzidas de forma aberta, não é possível afirmar com precisão quantos participantes já tiveram experiência sexual. Apenas uma mulher falou das suas — e, pelo que se depreende, não foram positivas.

> *[...] Uma vez a gente ficou lá em casa, mas não deu certo porque eu caí no chão, e a outra vez eu fiz no quarto do meu irmão no tempo que ele não morava lá. Só foi três vezes, depois disso ele nunca mais foi, porque dizia muita coisa [...] de mim, dizia que eu era cachorra no cio, já disse...* (Geórgia, 30 anos).

Em que pesem os avanços das últimas décadas, ainda predomina na sociedade — inclusive entre familiares e profissionais — uma visão estereotipada e preconceituosa da sexualidade de pessoas com deficiência, sobretudo intelectual. Transmitida desde a infância, essa concepção favorece a negação ou o não reconhecimento do próprio desenvolvimento sexual. Somada à autoimagem depreciada que o estigma produz, tende a gerar sofrimento emocional e psicológico, muitas vezes invisível para quem convive com esses jovens (Glat, 2005).

Há ainda um agravante: a carência afetiva amplia a vulnerabilidade a situações de risco e à exploração sexual. O tema mobiliza educadores e pesquisadores há décadas, e continua em pauta, como mostram estudos recentes (Pinto; Morgado, 2023; Zuin; Leão; Denari, 2022, entre outros). Permanece, portanto, a demanda por programas de orientação voltados aos jovens e às suas famílias.

Boa parte dos participantes desta pesquisa frequentava escolas ou instituições especializadas, o que ajuda a explicar por que namoros e amizades se estabelecem quase sempre entre pares.

> *Meu namorado tem outro problema, mas a gente se dá bem... Ele cai no chão e desmaia...é isso aí* (Maria, 35 anos).

[...] ele não pensa como eu penso. Ele pensa diferente de mim, toma remédio controlado (Geórgia, 30 anos).

Como discuti em trabalho anterior (Glat, 2009, p. 98), esse círculo de relações tem especificidades, uma vez que "não se trata de pessoas que por acaso frequentam a mesma escola ou têm a mesma profissão. Mas sim de um agregado de indivíduos que compartilham a mesma condição que os diferencia dos demais [...]. E tal condição, a deficiência intelectual, acarreta um distanciamento por parte das pessoas sem deficiência".

De fato, excetuando referências a familiares — irmãos ou primos —, não surgiram depoimentos que indicassem relacionamentos, quer amorosos quer de amizade, com pessoas sem deficiência. Quando o assunto aparecia, era para relatar discriminação e exclusão.

[...] eu não gostava muito das outras escolas porque não tinha amigos. Eu ficava de lado... sozinha... (Maria, 35 anos).

Na mesma direção, mas já ser referindo a namoro, o depoimento de um jovem do ensino médio em uma escola comum, registrado em outro estudo, retrata bem essa problemática:

Acho que não vou namorar. É... É muito complicado. As meninas, elas não gosta de mim. Não sei. Acho que não vou namorar (Beto, 23 anos; apud Antunes, 2012, p. 130).

Percebe-se, nos últimos anos, maior abertura em relação à afetividade e à sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. Ainda assim, a superproteção familiar e a infantilização seguem frequentes, tal como já apontavam investigações de duas décadas atrás. A maioria dos jovens e adultos entrevistados não sai sem companhia, e os encontros com pares, sejam namoros ou amizades, acontecem sob algum tipo de supervisão. O resultado é um repertório afetivo e sexual bastante restrito, com poucas oportunidades de construção de vínculos genuínos.

A inserção no mundo do *trabalho* é uma das principais dimensões da inclusão social de pessoas com deficiência intelectual (Brito, 2026; Redig, 2016; Redig; Glat, 2017). O tema emergiu espontaneamente em grande parte das entrevistas.

> *Eu também já trabalhei assim.... tipo, em birosca, ajudando a minha mãe na birosca. Mas agora não tô trabalhando por causa dos meus problemas que precisam de tratamento médico* (Marina, 44 anos).

> *E talvez eu vá lá para a Barra com meu pai no sábado consertar umas bombas lá. Ele é eletricista e eu o ajudo puxando os fios e passando para ele, alicate e as ferramentas* (Bernardo, 33 anos).

Como em qualquer grupo, alguns tinham emprego formal, com carteira assinada, e outros trabalhavam na informalidade.

> *De trabalho, eu fico mais na limpeza [...] aqui a minha empresa presta serviço para APAE. É tipo um contrato* (Alex, 28 anos)[56].

> *Esse emprego que eu tô agora que ela*[57] *conseguiu para mim no Outback. E eu estou lá desde 23 de outubro de 2014... um ano e nove meses que eu estou lá desde desse dia* (Breno, 33 anos).

> *Eu trabalhei, eu já fui garçom, já trabalhei fora de garçom [...] A pessoa me ligou para trabalhar de garçom. Aí, eu trabalhei sem carteira assinada, mas ganhando um salário-mínimo* (Mauro, 52 anos).

> *Eu faço parte do projeto Beleza Transforma [...]. É num salão [...] eu já tenho carteira assinada de trabalho, eu consegui um bom emprego e eu estou aqui até hoje* (Vagner, 25 anos).

---

[56]A empresa tinha uma parceria com a APAE; os empregados com deficiência intelectual cumpriam parte da carga horária do trabalho na própria instituição, porém como funcionários da empresa.

[57]Professora da escola especializada que coordenava as ações de inclusão laboral dos estudantes em parceria com algumas empresas.

Parte dos relatos se referia a treinamentos e estágios, remunerados ou não. Os participantes não distinguiam a condição de aprendiz da de trabalhador formal: chamavam de emprego toda experiência ligada à prática laboral — o que faz certo sentido, já que, como em qualquer estágio, ela acontecia no próprio ambiente de trabalho.

> *Já trabalhei em cozinha, lá embaixo na hotelaria. Eu fazia comida, fazia purê de batata, também fazia aquele negócio de bater ovos. Agora já acabou o trabalho....* (Ricardo, 26 anos*).*

> *Eu não estou trabalhando, mas já trabalhei no projeto da UERJ* [58] (Tatiana, 25 anos).

Vários descreveram com detalhes a rotina e as atividades que executavam.

> *Eu lavo cabelo, eu varro o salão, seco cabelo, faço hidratação grátis* (Vagner, 25 anos).

> *[...] lá eu faço de tudo. Primeira coisa, eu chego, tomo café, 9 horas eu aperto a mão no ponto registrado. Aí eu começo a polir muita faca, garfo, colher, desço as cadeiras, coloco os talheres na mesa, depois pego o rádio. Eu almoço no intervalo que é onze e meia, volto, pego o rádio, pego álcool para passar nas mesas para os clientes não reclamarem.... aí faço uma porção de coisa. [...] ah... qualquer coisa que me pedirem, varrer, colocar mais talheres e guardanapos, tem vezes que chega mercadoria e eu posso ajudar também, limpo a mesa sempre, eu faço tudo isso* (Breno, 33 anos).

Houve também relatos de insatisfação — seja pelas tarefas atribuídas, seja por dificuldades no relacionamento com a chefia.

---

[58] Trata-se de um projeto de capacitação laboral, na forma de estágio remunerado, realizado na Faculdade de Educação da UERJ, em convênio com a instituição (Redig, 2016; Redig; Glat, 2017).

> *Aí eles tinham uma encarregada lá né. [...] Aí ela dizia que eu era mole, aí ficava falando lá, aí eu disse pra ela, eu não posso mais trabalhar nisso, não aguento mais fazer, aí eu comecei a chorar, a ficar doente, de não ter mais sossego pra dormir* (Isabela, 46 anos).

> *Eu não vou mais querer ficar nesse emprego porque tenho que ficar o dia todo lavando louça, limpando mesa, e varrendo o chão. Eu queria ficar de garçom que foi o curso que fiz* (Tiago, 32 anos).

Embora não seja possível generalizar, essa insatisfação pode refletir, em parte, o descrédito dos empregadores quanto às potencialidades de trabalhadores com deficiência intelectual, com frequência subvalorizados mesmo quando cumprem bem o que lhes é atribuído. Brite (2026) chega a uma conclusão semelhante em pesquisa que analisou o processo de inclusão laboral desse público a partir da perspectiva dos próprios trabalhadores.

> Todos os cargos ocupados por eles estão relacionados às funções mais mecânicas e repetitivas como: organização do ambiente, serviços gerais, ajudante de cozinha e atendimento aos clientes com entrega de itens para as refeições. Apenas um sujeito da pesquisa realiza marketing virtual, contudo, apenas repassa as mensagens passadas, algo que também reflete uma atividade mecânica e repetitiva (p. 98).

Passaram-se mais de três décadas desde a promulgação da lei nº 8.213 (Brasil, 1991), conhecida como "Lei de Cotas"[59], e da disseminação das políticas de ações afirmativas subsequentes. Ainda assim, persiste forte resistência à contratação de pessoas com deficiência intelectual — inclusive para funções que exigem pouca

[59]. A Lei nº 8.213/1991 trata, em geral, dos Planos de Benefícios da Previdência Social; o apelido "Lei de Cotas" refere-se especificamente ao seu art. 93, que reserva de 2% a 5% das vagas em empresas com mais de 100 empregados para pessoas com deficiência ou beneficiários reabilitados da Previdência, sendo proibido qualquer ato discriminatório em relação ao salário ou critério de admissão associado à deficiência ou outra condição.

qualificação. Além do preconceito oriundo das concepções capacitistas, pesam fatores concretos: a formação profissional ainda insuficiente e, sobretudo, os historicamente baixos níveis de escolarização desse grupo, que reduzem sua competitividade no mercado (Brite, 2026). No estudo original, uma participante já apontava esse problema, de forma bem marcante.

> – Eu trabalhava, é, numa loja, mas eu tinha que aprender a ler; desculpa, eu sou analfabeta, eu não sei ler. Saber tudo aqui eu sei, mas eu tinha que saber mais ler. É importante pra conseguir um emprego lá fora. Sem ler, não dá. Aí chega lá fora, e eles perguntam: 'Você sabe ler? Não, não sabe ler?' Então eles mandam embora. Aí você tem que ler. É assim (Glat, 2009, p. 160).

Apesar dos inúmeros projetos e experiências bem-sucedidas, a maioria dessas pessoas ainda carece de uma formação que a prepare para os desafios de trabalhar em ambientes não protegidos.

Mas inclusão pressupõe também acessibilidade. Cabe às empresas e instituições, portanto, oferecer ajustes nos postos de trabalho e um suporte efetivo, que ajude esses trabalhadores a superar suas dificuldades e a desempenhar adequadamente suas funções (Redig; Glat, 2017). Como pontua Brite (2026), não se trata apenas de empregar pessoas com deficiência intelectual para cumprir cotas, ou "de estabelecer algumas adaptações arquitetônicas; o ideal é criar contextos laborais capazes de acolher a diversidade, com o uso de ferramentas apropriadas e personalizadas, voltadas para a valorização das diferenças" (p. 36).

Estar empregado tem, para a pessoa com deficiência, um impacto psicossocial relevante — não apenas pela aquisição de competências profissionais, mas sobretudo pela autonomia que se desenvolve e pelas possibilidades de interação social que o ambiente laboral proporciona. Trabalhar significa, ainda, como para todo mundo, ganhar independência financeira, superar os próprios limites e trocar uma identidade marcada pela fragilidade e pela dependência por um papel ativo na sociedade, inerente à

vida adulta. Vários participantes destacaram a satisfação de ter dinheiro para custear despesas pessoais e, em alguns casos, contribuir com o orçamento doméstico.

> *Eu gosto de ir trabalhar com ele* [com seu pai], *ganho 50 reais... aí com esse dinheiro eu compro pizza* (Bernardo, 33 anos*).*

> *[...] eu gosto do meu trabalho que eu posso ajudar minha mãe. Eu recebo salário, a gente pega o ticket no Outback. Aí eu pego dinheiro, guardo para comprar as coisas lá de casa, comida, essas coisas que precisa [...]. Eu vou com ela [a mãe] e busco o dinheiro e ela usa nas nossas coisas* (Breno, 33 anos).

> *Então, assim, foi um trabalho, na UERJ ficou muito tempo... eu tenho até uma foto do lado do nosso setor lá, que foi na UERJ [...], aonde a gente começou a trabalhar [...]. Eu ganhava dinheiro, e comprava as minhas coisinhas, pagava conta de telefone, então esse trabalho, foi um trabalho ótimo* (Tatiana, 25 anos).

A passagem da vida escolar para o mundo do trabalho é um processo complexo para a maioria dos jovens — e ainda mais desafiador no contexto econômico atual. Para pessoas com deficiência intelectual, essa transição exige, na maioria dos casos, suporte especializado. Não basta garantir uma vaga. É preciso acompanhar de perto todo o percurso, levando em conta as aptidões, os interesses e as possibilidades reais de cada um. Sem esse apoio contínuo, as chances de uma colocação ao mesmo tempo adequada e sustentável ficam bastante reduzidas[60].

Ao falar sobre seu cotidiano, os participantes mencionaram diversas atividades de *lazer*, que em nada diferem das praticadas por pessoas da mesma faixa etária.

---

[60] Para um aprofundamento sobre o processo de transição da escola para o mundo do trabalho ver Redig (2024).

Em casa eu gosto de assistir televisão, ouvir música, ensaiar passos de dança, adoro mexer no celular (Bruna, 25 anos*).*

Eu gosto de ficar no computador e jogar no meu tablet. Eu até trouxe ele. Eu gosto de jogar e ficar no facebook ou no youtube. Eu converso com meus amigos pelo facebook (Saulo, 18 anos*).*

Ah... eu costumo... às vezes... passear, ... almoçar no shopping ou na rua.... Ah.... eu costumo passear na praia, gosto de ir na piscina. Ah... eu gosto de ir na Lagoa andar de bicicleta com a minha irmã, mas gostaria de subir a montanha fazer trilha. Eu gosto de olhar a natureza (João, 23 anos*).*

Nos finais de semana eu vou à praia, vou ao culto da Igreja (Renata, 21 anos*).*

Gosto de jogar futebol na rua (Saulo, 18 anos).

Nessa semana agora, sexta-feira, tem uma roda de samba lá perto de casa, é do Grupo Segredo. A gente sai se diverte de tarde, de noite. Eu gosto de ir a uns pagodes às vezes, de roda de samba (Alex, 28 anos).

Citaram também práticas esportivas e extracurriculares, realizadas tanto em contextos especializados quanto inclusivos — importantes oportunidades de interação social.

O que eu mais gosto de fazer é dançar no CIAD[61]*. Eu faço dança contemporânea. Cada um tem um jeito de dançar. No CIAD eu faço dança e teatro. Eu gosto muito dos professores do CIAD. Tenho alguns amigos no CIAD. [...] Eu encontro meus amigos aqui do CIAD para tomar um sorvete, conversar, passear. É muito legal...* (Renata, 21 anos).

[61] CIAD – Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência – é uma unidade de referência da Prefeitura do Rio de Janeiro que oferece serviços integrados de saúde, educação, esporte e assistência social para pessoas com deficiência e seus familiares.

Na FUNDEC[62] *eu faço natação, já tô com oito medalhas... e no atletismo também... aí eu faço atletismo, corrida e arremesso de peso... natação* (Saulo, 18 anos).

Alguns entrevistados falaram ainda dos colegas, amigos ou parentes com quem compartilham esses momentos.

Jogar MMA[63] *com meus colegas... da rua. Eu tenho alguns colegas da rua... meus primos. E às vezes fazem uma luvinha e briga de verdade. Tipo um treinamento* (Saulo, 18 anos).

[...] com as meninas lá perto de casa. Cada um tem seu time. Tem um time dos meninos e tenho time das meninas. A gente brinca de queimada (Carolina Simone, 17 anos).

Eu fico brincando com as minhas irmãs, meus primos [...]. Fico assistindo televisão, fico com meus pais, minha avó, minhas tias (Kiara, 30 anos).

Chama atenção, porém, que boa parte dessas experiências ocorra sob supervisão de profissionais, como na fala a seguir.

Já fui viajar para, lá para.... eu esqueci agora, uma coisa de basquete, de futebol... Foi com o pessoal da escola, fomos viajar todo mundo, foi um torneio. Fui eu, Davi (professor), João, as meninas também foram. Fui só com os professores, não fui com a minha família. Só os alunos que podem ir, as mães não. Os professores que tomaram conta da gente. Eu gostei, joguei, e depois fomos para o hotel descansar um pouco, almoçar e depois fomos lá para o parque, parque aquático... foi muito legal... (Ricardo, 26 anos).

Sem desconsiderar a importância desse tipo de programação, este depoimento, de um jovem de 26 anos, evidencia uma diferença significativa em relação à maioria das pessoas da mesma faixa

[62] FUNDEC - Fundação Municipal de Duque de Caxias, RJ, que oferece cursos técnicos e atividades de esporte, cultura e lazer.
[63]Modalidade esportiva de luta que combina técnicas de diferentes artes marciais.

etária, que costumam ir e vir por conta própria, sozinhas ou com amigos, inclusive em viagens (Carlou, 2019).

Como vimos, poder sair sozinho ou apenas com pares é um dos principais indicadores de autonomia e inclusão social. Ainda que não tenhamos coletado dados quantitativos a esse respeito, a dependência do núcleo familiar para o lazer apareceu de forma recorrente nas entrevistas.

> *Saio sempre com minha mãe... eu saio só com a minha mãe* (Breno, 33 anos*).*

> *Eu só saio para escola, as atividades... só... mas outras diversões mesmo eu não tenho porque minha mãe fica com medo... Se eu pudesse sair eu iria para o shopping... [...] é... eu queria com meus amigos, mas ela não deixa* (Maria, 35 anos).

> [...] só fico em casa, não posso sair sozinho. Eu nunca saio sozinho, só saio quando eles [os pais] saem (Beto, 23 anos, apud Antunes, 2012, p. 128-129).

Este último relato expõe com clareza os efeitos da superproteção familiar. Ao restringir as saídas e o convívio social do filho, a família acaba limitando justamente as experiências que seriam fundamentais para seu desenvolvimento: a construção de amizades, a vivência de relações afetivas e a participação autônoma na vida social.

Contrariando o estereótipo de que pessoas com deficiência intelectual têm um pensamento restrito à realidade concreta, vários entrevistados relataram espontaneamente suas *expectativas e planos para o futuro*, ligados à continuidade dos estudos ou ao mundo do trabalho. Em alguns casos, tratava-se de aspirações parcialmente irrealistas; em outros, de projetos inteiramente factíveis.

Eu quero fazer obra, trabalhar.... obra... [...] *quando esse trabalho acabar... aí no outro trabalho, eu quero fazer obra... ... eu quero fazer isso...* (Alberto, 31 anos).

Eu queria escrever um livro. Um livro de romance (Roberta, 21 anos).

Eu quero me formar, de ser uma médica (Karla Sabrina, 17 anos).

Eu tenho vontade de ser uma professora de criança. Criança é bom, porque as crianças obedecem à gente. Você fala: "Vai varrer casa, vai lavar as vasilhas, vai encher a garrafa de água". Aí, eles fazem tudinho. (Ieda, 40 anos).

Chama atenção, no último depoimento, o modo como a profissão é concebida: ensinar aparece como mandar fazer tarefas domésticas, as mesmas que ela descreve realizar em casa. Isso mostra que o imaginário sobre o próprio futuro se constrói com o que se tem à mão. Quem circula por poucos lugares dificilmente imagina para si muitos papéis.

As incertezas na hora de definir um caminho profissional também apareceram com frequência, como no depoimento a seguir.

A minha vida é.... eu pretendo terminar os estudos, é... depois... arrumar um bom emprego, e continuar a vida na família, é, quem sabe um dia, eu arrumar uma... (risos), aí... é sei lá... [...] quando eu terminar vou receber o meu diploma, e aí eu vou arrumar... técnico de administração né, e aí eu, tem que saber qual técnico que eu vou fazer, qual tipo de técnico, aí... [...] Eu tava pensando fazer gastronomia né, porque lá em casa, por exemplo, a comida está pronta, que aí antigamente, eu fazia, por exemplo sobrou a comida eu dava uma misturada, sobrava carne, pegava a batata aí eu boto tudo junto, aí eu misturo, aí eu... [...] Ou alguma coisa na parte mecânica, eu gosto de carro, eu gosto de peça de carro, mola, lanterna... essas coisas (João, 23 anos).

Os temas que emergem nesta seção — indecisões, sonhos e insegurança — pouco diferem dos que marcam qualquer trajetória

de amadurecimento. A entrada na vida adulta é, para todos, um momento de dúvida que exige orientação e apoio. No caso de pessoas com deficiência intelectual, porém, esse acompanhamento precisa ser mais intencional: familiares e profissionais cumprem papel decisivo em ajudá-las a identificar aptidões, construir metas e desenvolver estratégias de autoconhecimento que apontem caminhos possíveis e desejados (Redig; Mascaro; Glat, 2020).

Esse acompanhamento deve começar na escola, com atividades voltadas para a vida independente e para o planejamento profissional (Redig, 2019; 2024). Projetos que parecem inviáveis à primeira vista podem se concretizar com os suportes certos — ou, quando necessário, ser ressignificados de modo que façam sentido para quem os concebe.

Ao desenhar o projeto desta pesquisa, um dos temas que mais nos interessava era o processo de *escolarização* de estudantes com deficiência intelectual, já que viemos investigando a inclusão escolar desde a formação do grupo, como discutido no Capítulo 2. Diferentemente do estudo original (Glat, 2009) — em que todas as participantes frequentavam instituições especializadas —, os entrevistados tinham trajetórias escolares variadas. Alguns cursaram exclusivamente a escola comum.

> *Eu entrei para o primeiro. Eu tava no C.A. no outro colégio e entrei logo no primeiro ano no Pedro II*[64]*. Esse colégio tem me ajudado em muito, e até agora esse colégio tá me ajudando* (João, 23 anos).

Outros iniciaram a escolarização na classe comum, mas, por não se adaptarem às práticas de ensino ou em função da faixa etária, migraram para o ensino especial.

[64] Colégio tradicional da rede pública federal, considerado de excelência, com 14 campi na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foi uma das primeiras instituições públicas de educação básica a oferecer um programa de inclusão escolar para estudantes com deficiência (Vianna, 2015; Spolidoro; Glat, 2022).

Estudo ... aqui [nome da escola especial] *... eu estudo há quatro anos nessa escola... antes eu estudava em uma escola normal...* (Glória, 30 anos).

Eu estudo aqui desde 2012. Antes daqui eu estudava em frente à Dutra na escola Metodista... escola normal (Leonardo Fabrício, 21 anos).

Lá têm pessoas com deficiência, outros são cadeirantes; uns consegue falar, outros não, é uma escola especial. Antes eu estudava em escolas comuns. Eu já estudei no M.P. [nome da escola] *aí me transferiram para essa escola por causa da idade* (Renata, 21 anos).

Este último relato ilustra uma situação ainda recorrente: a distorção idade-série, acumulada ao longo de anos de repetência, acaba empurrando o estudante de volta para o ensino especial — não por uma reavaliação pedagógica, mas por não haver lugar para ele na escola comum[65].

Crianças e jovens com deficiência intelectual frequentemente somam anos de fracasso escolar, passando por diversas instituições, como ilustra o depoimento a seguir.

Eu já passei pelas outras escolas. Aí, nas outras escolas, não deixavam eu passar de ano (Alex, 28 anos).

Uma das críticas ao ensino especial é que, por não contar com proposta curricular estruturada nem terminalidade definida, acaba se tornando um fim em si mesmo. Ainda hoje encontramos muitos adultos na mesma instituição ou escola especial em que entraram na infância, com pouco avanço em sua formação.

Aí, a minha mãe percebeu que eu tinha algo a mais, meus familiares logo perceberam, porque uma delas era médica e ela estudou para isso. Desde

[65] Como esse aspecto não foi aprofundado na entrevista, não podemos afirmar exatamente o que ocorreu. Vale notar, porém, que, segundo as políticas de Educação Inclusiva, a distorção idade-série seria motivo para encaminhar o estudante à Educação de Jovens e Adultos — que também deve ser uma modalidade de ensino inclusiva —, e não para uma escola especializada.

então, eu entrei na APAE desde idade de seis anos, eu entrei na APAE (Silvino, 34 anos*).*

Eu sempre venho aqui desde pequeno..., mas não lembro com quantos anos entrei na escola, só sei que era pequeno (Alberto, 31 anos).

Eu entrei aqui ainda pequena, aqui eu fiquei, cresci aqui [...] não estudei em nenhuma escola antes, só aqui (Tatiana, 25 anos).

Eu quero [se referindo ao seu desejo de trabalhar.] *eu mesma, porque aqui já faz anos estudando* (Ieda, 40 anos).

Com a consolidação das políticas de inclusão escolar, observa-se um aumento expressivo na transferência de alunos de escolas ou classes especiais para o ensino comum. Embora esses estudantes enfrentem diversas dificuldades no percurso, uma parcela consegue apresentar desempenho satisfatório.

Depois que eu fui pra uma escola especial, mas que eu não consegui aprender nada... depois que eu fui com 18 anos estudar na mesma escola [comum] *de antes só que de noite* (Marina, 44 anos).

Eu estudava lá [escola especial], *aí eu saí de lá, porque eu era esperto, eu fazia tudo certinho. Eu também estudei em outra escola de ensino médio* (Vagner, 25 anos).

Eu estudava lá [na escola especial] , *mas a minha mãe me tirou, porque eu não aprendia nada. Eu fiquei um bom tempo sem estudar, acho que foi uns cinco ou sete anos, por aí... aí vim pra escola, escola normal. Na escola normal. Aí, foi quando ela me pôs na escola normal e aí eu comecei a aprender. Eu sei ler, escrever... Eu estou no segundo grau* (Davi, 31 anos).

Boa parte desses estudantes, porém, não consegue avançar no ensino comum, o que, como comentado, frequentemente resulta no retorno ao ensino especial ou no abandono dos estudos. Ainda assim, o caminho para a classe comum se intensifica: à medida que diminui a oferta de escolas e classes especiais, esses alunos passam

a compor um contingente crescente das turmas comuns, nem sempre encontrando ali condições adequadas ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem — problema já evidenciado em estudos anteriores (Glat; Pletsch, 2012; Pletsch; Glat, 2012).

> *[...] Eu não gosto de matemática. Eu fui reprovado, no caso. Só fala em número, raiz quadrada, expressões algébricas e eu não sou bom em matemática... [...] eu estudava no M.G.* [nome da escola comum] ... *era um pouquinho pior do que aqui... lá os professores nem ligavam... só botavam a matéria no quadro e tipo assim, se vira. [...] Eu peço ajuda ao professor de matemática... ele me ajuda mais ou menos.* [...] *Quando professor de matemática, tipo assim, ele pode passar da A até a F mas tem vezes ele passa o alfabeto todo. Depois ele explica os exercícios todos. Mas eu não consigo acompanhar.* [...] (Saulo, 18 anos).

Vale notar o quanto, nesse último depoimento, o sujeito tem consciência não só de suas dificuldades, mas também das condições de ensino que encontra. Ao longo de toda esta série de estudos, foi ficando claro que esses estudantes não apenas percebem as práticas pedagógicas a que são submetidos: fazem delas uma análise crítica. A observação de que o professor "passa o alfabeto todo" e só depois explica os exercícios é, no fundo, uma avaliação da didática: conteúdo demais, explicação só no final.

A Educação Inclusiva representa uma mudança profunda de perspectiva sobre o processo educacional, pois parte do pressuposto de que não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa se transformar para garantir acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes. Na prática, isso implica tanto a reorganização dos serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto a revisão das práticas pedagógicas cotidianas nas turmas em que esses alunos estão incluídos. As duas frentes são indissociáveis: nenhuma delas, sozinha, garante a aprendizagem nem sustenta a inclusão.

Os entrevistados que frequentavam classes comuns relataram diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem e de suas experiências de socialização nesse espaço. Esse material pedia aprofundamento; daí nasceu um novo estudo, voltado especificamente para a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. Como grande parte dos achados convergiu, optei por reuni-los no próximo capítulo.

Os dados reunidos ao longo deste capítulo, oriundos da pesquisa *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*, desenham um retrato multifacetário do cotidiano desse grupo — revelando, acima de tudo, pessoas que compreendem sua própria condição, expressam desejos, constroem projetos e enfrentam, com diferentes graus de apoio, os desafios impostos tanto pelas suas limitações intrínsecas quanto pelas barreiras sociais e simbólicas que as cercam.

Um fio condutor perpassa as diferentes dimensões analisadas: a tensão entre a sua capacidade de participar ativamente da vida social e as estruturas — familiares, institucionais e culturais — que tendem a restringir essa participação. A superproteção familiar aparece como fator recorrente, limitando o desenvolvimento da autonomia, as experiências afetivas e até as atividades de lazer. Já a baixa expectativa social, alimentada pelo estigma da incapacidade, circunscreve as possibilidades que lhes são ofertadas na escola, no mundo do trabalho e em outros espaços sociais — e estreita, com isso, o próprio horizonte dos planos que conseguem traçar para o futuro.

As narrativas mostram a percepção que essas pessoas têm das próprias dificuldades, a resistência que constroem diante dos obstáculos e as suas aspirações. Há ainda um aspecto que só se percebe ao reunir os relatos: elas não apenas descrevem o que vivem, mas avaliam as condições que lhes são oferecidas — na escola, no trabalho, na família.

Nesse sentido, a entrevista aberta, própria da metodologia de História de Vida, foi particularmente profícua. "Quando a relação

pesquisador-sujeito se estabelece de maneira respeitosa, os dados obtidos são relevantes não só para a produção de conhecimento científico, quanto para o desenvolvimento pessoal dos participantes" (Glat; Antunes, 2020, p. 58), pois, ao narrar a própria vida, os sujeitos refletem sobre ela. Ouvi-los, portanto, não é apenas uma escolha metodológica ou mesmo ética. É um modo de acesso a uma avaliação dessas práticas que nenhum observador externo consegue produzir.

Os planos que traçam, os vínculos afetivos que cultivam, a consciência de suas limitações e potencialidades indicam que, quando contam com apoios adequados e um ambiente que valorize sua participação, jovens e adultos com deficiência intelectual são capazes de construir trajetórias de vida significativas e cada vez mais autônomas.

Tudo isso reforça a urgência de políticas e práticas — educacionais, familiares e sociais — pautadas não pela lógica da proteção tutelar, mas pelo reconhecimento dessas pessoas como protagonistas de suas próprias histórias., com direito a fazer escolhas, estabelecer relações afetivas, estudar, trabalhar, enfim, participar plenamente da vida social.

CAPÍTULO 6

VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A pesquisa discutida no capítulo anterior analisou os impactos das políticas de inclusão na autopercepção e na vida cotidiana de pessoas com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais. Entre outros achados, evidenciou que as experiências acadêmicas e sociais vivenciadas no ensino comum por grande parte desses sujeitos não foram bem-sucedidas.

Esse é um dado relevante, pois, com a expansão das políticas de Educação Inclusiva, houve um significativo aumento do ingresso desses alunos na educação básica nas últimas décadas. Segundo o Censo Escolar de 2025 (Brasil, 2026), as matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação chegaram a cerca de 2,5 milhões — 227% a mais que em 2011. Os estudantes com deficiência intelectual seguem como o grupo mais numeroso: em 2024, representavam 48,5% do total (Instituto Rodrigo Mendes, 2026)[66].

Desenvolvemos, então, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, um novo estudo sobre as vivências de escolarização de estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino comum (Glat, 2024; 2026[67]). Com base na metodologia de História de Vida, analisamos seus relatos sobre trajetória escolar, dificuldades de aprendizagem

[66] Cabe observar, contudo, que o quantitativo proporcional desses estudantes vem decrescendo: passou de 69,3% das matrículas em 2015 para 48,5% em 2024, em razão do crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que saltaram de 5,6% para 44,2% no mesmo período (Instituto Rodrigo Mendes, 2026).

[67] *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica*. Esta pesquisa teve financiamento do CNPq com bolsa de Produtividade em Pesquisa e de Iniciação Científica; da FAPERJ pelo Programa Cientista do Nosso Estado e bolsa de Iniciação Científica; e da UERJ com bolsa Prociência.

e socialização, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado e relacionamentos com professores e colegas.

Participaram da pesquisa 20 pessoas com deficiência intelectual, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 36 anos, residentes no estado do Rio de Janeiro, que estudavam ou haviam estudado no ensino comum. Os dados foram produzidos por entrevistas abertas, segundo os procedimentos de História de Vida já descritos em capítulo anterior.

Previstas inicialmente como presenciais, a maioria das entrevistas pôde ser feita on-line, o que facilitou bastante a produção dos dados. Recorremos, para isso, às estratégias de interação remota que havíamos desenvolvido durante o distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19 (Oliveira; Spolidoro; Silva; Glat, 2022). À exceção de quatro sujeitos, que preferiram o encontro presencial, as entrevistas foram conduzidas na plataforma Zoom, com gravação de áudio e vídeo; nas presenciais, gravamos apenas o áudio.

Para facilitar a aproximação e estabelecer o diálogo, adotamos um protocolo em três etapas. Primeiro, o convite era feito através de contatos por telefone, WhatsApp, Facebook, Instagram ou e-mail, com uma breve apresentação da pesquisa; aos interessados, agendávamos um encontro de esclarecimentos.

Esse segundo momento --- encontro informal e sem gravação — servia também, quando on-line, para familiarizar o participante com a plataforma, às vezes acompanhado de uma pessoa de apoio. Nele apresentávamos os objetivos do estudo, os procedimentos e os cuidados éticos, com ênfase na garantia de anonimato, e líamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[68] parágrafo a parágrafo, com pausas para dúvidas. Aceito o convite,

[68] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento exigido pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que rege a ética em pesquisa. Por meio deste o sujeito (ou seu responsável legal) declara, de forma voluntária, sua concordância em participar da pesquisa, após ser informado sobre seus objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e garantias de anonimato e sigilo, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento.

registrávamos informações gerais, como idade e percurso escolar, e marcávamos a entrevista propriamente dita.

Na entrevista, o TCLE era lido novamente e o participante manifestava formalmente sua concordância e a permissão para gravar. Reiterávamos que poderia interrompê-la a qualquer momento. Seguindo o método de História de Vida, começávamos com uma questão geral — "fale um pouco sobre sua vida na escola" — e, a partir daí, o entrevistador formulava perguntas pontuais para aprofundar ou esclarecer algum aspecto, mas a direção da conversa cabia ao participante.

Todas as gravações foram transcritas na íntegra. Como em estudos anteriores, fizemos uma pré-análise de cada narrativa para selecionar os trechos mais pertinentes, os quais foram depois agrupados em categorias temáticas e analisados à luz do referencial teórico. Desta análise identificamos cinco categorias: práticas pedagógicas, serviços de suporte, desempenho acadêmico, relacionamento com pares e expectativas de futuro, as quais serão discutidas sucintamente a seguir.

Partindo do entendimento de que a inclusão não se reduz ao acesso ao ensino comum, mas envolve efetiva participação nas atividades e, sobretudo, aprendizagem, um dos temas de maior interesse investigativo era a percepção dos próprios estudantes sobre as *práticas pedagógicas* de ensino e avaliação, bem como sobre as atitudes dos professores em relação a eles (Estef; Glat, 2024; Glat; Estef; Antunes, 2024).

Como no estudo anterior, porém, o tema não foi trazido espontaneamente pela maioria dos participantes. Sendo ele o foco central da pesquisa, adaptamos a metodologia: quando não surgia na narrativa, formulávamos ao final da entrevista, duas ou três questões semiestruturadas para aferir se havia flexibilização das práticas de ensino e avaliação — "Na sala de aula você faz/fazia a mesma atividade que os outros alunos? Suas provas ou testes são/eram as mesmas dos colegas? Feitas junto com os outros na sala de aula?".

Conforme visto no Capítulo 3, inclusão escolar demanda, antes de tudo, acessibilidade curricular. Ou seja, estratégias de ensino e avaliação flexibilizadas que permitam a todos os alunos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais específicas, participação nas atividades e aprendizagem. Nas respostas dadas, porém, não encontramos nenhuma referência a este tipo de prática pedagógica.

> *A escola não permite e não adapta nada pra mim e só me ameaça que vai me deixar reprovada, que vai me reter* (Nelma, 18 anos, cursando Ensino Médio).

Vários participantes, por outro lado, destacaram a atenção diferenciada recebida de determinados professores — figuras que marcaram suas trajetórias escolares.

> *A minha primeira professora foi excelente, me acompanhou muito bem e sempre gostava de mim. Me ajudou sempre desde que eu era pequenininha* (Fernanda, 25 anos, Ensino Superior completo).

> *Teve uma época... acho que foi, é, quando eu tava no Ensino fundamental e no Ensino Médio tinham uns professores que ficavam sempre comigo que, tipo, "ah não, é isso aqui, tu vai entender" [...]. sempre me cobravam, eram, tipo, ela era como a minha mãe pra mim, algumas pessoas... Aí sempre me cobravam "ah, já fez isso aqui? Já, já, já fiz isso..."* (João, 20 anos, Ensino Médio completo).

> [...] *foi muito diferente, a professora era muito simpática, ela ia lá na frente, ensinava a gente direitinho. Ela tinha muita paciência. (...) com ela eu consegui aprender a ler, antes eu achava que eu não ia conseguir por causa da outra professora. Aí eu consegui fazer as coisas que eu não sabia. Isso foi muito importante. Eu gostei muito de ter aprendido a ler e escrever* (Marina, 44 anos)

Outros, porém, relataram falta de empatia dos professores em relação às suas necessidades específicas de aprendizagem.

— Então, você disse que os professores não te ajudavam?
— Não direito. Ajudaram, mas não direito (Cristina, 26 anos, ensino fundamental I incompleto).

[...] *A outra que estudei não gostava de mim, não falava comigo. Tem professor que eu acho que hoje em dia nem gosta mais de mim porque não me passava; que a professora não me passava de jeito nenhum, porque eu não sabia nada. Aí era muito difícil essa professora. [...] essa não me passava de jeito nenhum, de jeito nenhum! Eu tirava nela, eu tirava só I*[69] *e… só I. Ninguém me ajuda, mas eu só tirava I, ela me dava I em tudo* (Milena, 16 anos, cursando o ensino fundamental II).

Qualquer estudante pode ser alvo desse tipo de atitude, mas, para quem tem deficiência intelectual — e chega à escola já carregando dificuldades e, frequentemente, baixa autoestima —, os efeitos são bem mais danosos. Como discutido no capítulo anterior, ainda que poucos tenham aprofundado uma reflexão sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, os dados mostram que eles que percebem bem as atitudes docentes e as práticas pedagógicas, captando tanto seus efeitos positivos quanto os negativos. Uma das entrevistadas foi particularmente clara.

Não são todos professores que abraçam a causa. Têm professores que não querem abraçar, que realmente, assim, desdenham, assim, não querem ter o trabalho de ensinar. [...] que chegam, que tiram as dúvidas, que não têm a paciência de tá ali; porque pra você ensinar um aluno especial, você tem que sentar, você tem que ter tempo e a hora pra você poder sentar com eles e explicar e pra poder chegar até o ponto que ele consiga entender. [...] Ele (professor de Biologia) teve esse tempo, ele tinha esse tempo pra poder me explicar, pra fazer com que eu chegasse até a pergunta, até a resposta, por isso consegui me formar (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

Tradicionalmente, a avaliação escolar é seletiva e classificatória. Em uma perspectiva inclusiva, porém, deve ser um meio de aferir o nível de aprendizagem de cada aluno e de

[69] I — Conceito insuficiente, usado em algumas escolas na avaliação dos alunos.

reformular as práticas de ensino, quando necessário. Para a maioria dos estudantes com deficiência intelectual, são necessários procedimentos e instrumentos diferenciados: testes de menor complexidade ou com formulação ajustada, realização em espaço separado, uso de tecnologia assistiva, suporte de um mediador (Estef; Glat, 2024; Estef; Redig, 2024; Glat; Estef, 2021). Na prática, porém, mesmo escolas com ensino mais flexibilizado mantêm avaliações tradicionais, que acabam se convertendo em mecanismo de exclusão dos alunos que não acompanham o ritmo da turma.

Perguntados se provas e trabalhos eram iguais aos dos colegas, a grande maioria respondeu que, em suas escolas, não havia adaptação dos instrumentos avaliativos.

> *— Tinha alguma coisa de diferente nas provas que você lembre? — Não, fazia a prova com todo mundo [...] mesma prova* (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto).

> *— Tinha alguma coisa de diferente nas provas que você lembre?*
> *— Não, fazia a prova com todo mundo [...] mesma prova (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto).*

> *— E essas provas, eram as mesmas de todo mundo?*
> *— Era a mesma de todo mundo* (Vicente, 26 anos, ensino fundamental I completo).

> *Na escola eu fazia prova com todo mundo. Quando terminava a prova, se podia levar a prova, eu ficava com meus amigos "ah, tinha botado isso, não sei o que, não sei o que lá" e eu meio que errava a questão porque eu tinha botado a outra e era a outra questão. Ficava na dúvida* (João, 20 anos, ensino médio completo).

Apenas duas entrevistadas afirmaram que suas provas eram adaptadas — e, em um desses casos, a adaptação não era uma diretriz institucional, mas iniciativa de alguns professores.

[...] *Eram adaptadas. Era tudo igual: os trabalhos, deveres, só a prova mesmo que era diferente* [...] (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

[...] *Que quando eu tava no ensino fundamental eu tinha muita, assim, adaptação, assim, na matéria de desenho. E quando eu cheguei no ensino médio, tipo assim, eu senti que eu não tinha essa adaptação que eu deveria ter, entendeu? Mas eu não tive. [...] Tô falando a professora em si, porque eu chegava, falava com a professora e a professora não adaptava a prova. [...] mas o resto todas as provas eram adaptadas. Assim, todas as provas eram tudo de acordo com a minha necessidade, era tudo direitinho. Mas só Desenho que sempre eu ficava chateada* (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

Em alguns casos, a flexibilização incidia sobre o espaço e/ou o tempo de realização das provas.

Tinha uma sala pros alunos do NAPNE[70] *fazerem a prova* (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

[...] *no dia da prova eu, eu faço, eu não faço em sala, mas eu faço, é... separado, e lá eu tô fazendo a prova uma por dia. A prova é separada, porque se eu fizer a prova junto com eles eu não consigo me concentrar* (Julio, 23 anos, ensino fundamental II).

O depoimento a seguir ilustra com nitidez as dificuldades geradas pela falta de acessibilidade do sistema de avaliação.

Só que às vezes quando eu não sabia mesmo ou tinha esquecido, eu deixava em branco. [...] Aí teve uma época que eu tava fazendo prova e eu sempre fui o último a terminar a prova (João, 20 anos, ensino médio completo).

[70] NAPNE refere-se ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, setor de atendimento educacional especializado do colégio.

Alguns relatos destacam, ainda, atitudes de colaboração de colegas e professores, que recorriam a diferentes estratégias para apoiar esses alunos durante as avaliações.

> *É que às vezes era o professor e meus amigos né, a professora também que me ajudava... (trecho inaudível) tava me ajudando e fui fazendo sozinho. Precisava de ajuda; quando não tinha ajuda, esperava o professor voltar pra poder me ajudar* (Vicente, 26 anos, ensino fundamental I completo).

> *É porque ela (professora de Matemática) dá quase a resposta. Aí ela ajuda a gente* (Monica, 12 anos, ensino fundamental I).

Como já sinalizava Hoffmann (2008), o processo avaliativo deveria ser momento de reflexão sobre a aprendizagem do aluno; na maior parte das instituições, porém, segue regido por lógica classificatória e meritocrática. Repensar essa concepção é requisito fundamental para que todos os estudantes — sobretudo os que apresentam necessidades educacionais específicas — possam efetivamente demonstrar o que aprenderam.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma institucional e contínua para apoiar a aprendizagem dos estudantes que compõem o público da Educação Especial incluídos no ensino comum. Assegurado por lei, tem caráter complementar à escolarização de alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista e suplementar à de alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011; 2025a).

Embora o AEE se remeta, sobretudo, às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)[71], os *serviços de suporte* à inclusão abrangem

[71] Espaço na própria escola, com recursos de acessibilidade, materiais pedagógicos e professores especializados, onde os alunos público da Educação Especial recebem suporte individualizado ou em pequenos grupos no contraturno.

ainda a mediação pedagógica[72], a bidocência ou ensino colaborativo[73] e o ensino itinerante[74] (Glat; Pletsch, 2011).

Independentemente da modalidade, o suporte especializado é imprescindível à aprendizagem da maioria dos estudantes com deficiência. Chama atenção, porém, que tanto na pesquisa anterior quanto neste estudo apenas uma participante tenha mencionado espontaneamente dispor desse atendimento — e ainda assim sem entrar em detalhes.

> *Lá eu também tenho [...] uma moça que me ajuda, a Isabela* (Kelly, 14 anos, ensino fundamental II).

É significativo que um serviço assegurado por lei desde 2011 praticamente não apareça nos relatos. Voltaremos a esse ponto adiante.

---

[72] O mediador de aprendizagem — também chamado de agente de suporte educacional (entre outras denominações) é um profissional (às vezes um estagiário) que apoia o professor da turma comum quando há aluno com deficiência que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico nas atividades do cotidiano escolar: acompanha o dia a dia do estudante e realiza, em conjunto com a equipe escolar, as adaptações necessárias ao seu processo de ensino-aprendizagem. No caso de alunos com deficiências motoras severas ou múltiplas, pode também auxiliar na locomoção e nas atividades de vida diária — funções que, em algumas escolas, ficam a cargo de outro profissional de apoio.

[73] A bidocência, ou ensino colaborativo, modalidade ainda pouco disseminada nas redes de ensino do país, caracteriza-se pela parceria entre o professor regente da turma e um professor de apoio da Educação Especial. Ambos atuam juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas necessárias à inclusão de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

[74] O ensino itinerante é um serviço de orientação e supervisão pedagógica prestado por professores especializados, que visitam periodicamente as escolas para atender os alunos da Educação Especial matriculados em turmas comuns e orientar seus professores. O professor itinerante realiza também atendimento domiciliar a alunos impedidos, temporária ou permanentemente, de frequentar a escola por limitações físicas ou de saúde.

Como aferir a disponibilidade e qualidade do AEE era um dos objetivos da pesquisa[75], ao final perguntávamos aos sujeitos: "Você tinha ajuda de algum outro professor que vinha na sua própria sala ou que trabalhava com você em uma sala separada?". As respostas foram diversas. Muitos afirmaram não ter nenhum suporte.

> *Não! Não tinha (...) nada não. Até hoje não tem nada, não. [...] Nada, não. Nenhuma professora* (Fernanda, 25 anos, ensino superior).

> *Não tinha ninguém me ajudando. Fiquei sozinha* (Joyce, 35 anos, ensino médio incompleto).

> *— Mas assim ir para uma outra sala, ter uma aula separada, ter um momento com o professor sozinho, você tem ou não?*
> *— Não. Não, tudo misturado. Todo mundo junto* (Monica, 12 anos, ensino fundamental I).

Vários entrevistados, por outro lado, fizeram referência à Sala de Recursos Multifuncionais, ainda que sem usar o termo técnico.

> *Eu fiz sala de, de especial, de exercício difícil* (Jurema, 22 anos, ensino fundamental I incompleto).

> [...] *tinha no contraturno. Era de tarde. Era eu sozinha* (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

> *Eu fazia aula [...] reforços também. [...] Aí quando é… quando a professora, a professora Marisa dizia: "Iury, vamo pra, vamo pra, vamo pra minha sala". Aí vai, aí junto, junto, junto com ela, aula de reforços* (Iury, 36 anos, ensino fundamental II completo).

Embora a Deliberação nº 399 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2022) estabeleça que

[75] Este tema foi posteriormente aprofundado na dissertação de Oliveira, C.V.B (2024), que analisou o AEE na perspectiva de estudantes com deficiência intelectual incluídos no ensino comum.

são as necessidades do aluno que devem definir os serviços e recursos especializados, na rede pública, em todo o país, predomina o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais.

Vale observar que, no modelo da Integração discutido no Capítulo 1, as salas de recursos atendiam alunos de uma única condição e contavam com professor de formação específica. Com a Política de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o MEC implantou as salas multifuncionais, em que um único docente atende alunos com necessidades muito diversas — o que exige uma formação ampla e consistente, nem sempre disponível. Como ressalta Oliveira, C. M. N. (2024), a implementação dessas salas depende de espaço físico adequado e, sobretudo, de profissionais capacitados, condições que nem todas as escolas reúnem.

Se alguns participantes apenas mencionaram a existência das SRM, outros destacaram a importância deste serviço.

> *Foi perfeito pra mim, me ajudou bastante. Então, assim, se eu avancei um pouco mais hoje em dia... se eu sei mais coisa hoje em dia, é graças a sala de recursos [...] Mas dentro da sala de aula eu sentia falta disso, sabe? Aí quando eu ia pra sala de recurso eu já não sentia falta disso. Porque aí me ajudava muito. Que aí eu conseguia fazer as atividades, coisas que eu não conseguia fazer dentro da sala de aula* (Nelma, 18 anos, ensino médio).

> *Fui encaminhada para o NAPNE para ser auxiliada nos meus estudos. Era atendida para receber aula de Matemática, pois sempre tive mais dúvida nessa disciplina, mas Desenho eu não me dava muito bem também. O papel do NAPNE, além das aulas em sala de aula, me ajudaram muito no meu conhecimento e na minha formação escolar* (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

Vale notar, na primeira dessas falas, que a atenção diferenciada de que a estudante necessitava na sala de aula era encontrada na sala de recursos. Como já discutido em outros capítulos, contrariando a proposta de Educação Inclusiva, o serviço especializado "complementar", concebido para sustentar a

permanência na classe comum, acaba se tornando o lugar onde a aprendizagem de fato acontece.

Além do AEE oferecido na Sala de Recursos, outro suporte citado — presente na rede pública e sobretudo na privada — é a mediação de aprendizagem: atendimento por um mediador (profissional ou estagiário) que acompanha individualmente o estudante em sala durante o turno escolar. Esse profissional "não substitui o papel do professor da turma, trabalha colaborativamente com ele, auxiliando o processo de ensino aprendizagem" (Rio de Janeiro, 2022, p. 4). O ideal é que integre a equipe pedagógica da escola. A legislação estabelece, aliás, que sua contratação cabe à escola, e não à família — norma que, sobretudo na rede privada, nem sempre é seguida.

> [...] *professor de apoio. Tinha uma que era da escola, tinha outra que não era* (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto).

> [...] *tem outra professora que me ajuda na sala [...] Até umas coisas que eu não sei fazer e eu peço ajuda dela*, (Monica, 12 anos, cursando o ensino fundamental I).

Uma das atribuições do mediador é apoiar o estudante nos momentos de prova e demais avaliações — aspecto ressaltado por alguns entrevistados.

> [...], *ela me ajuda nas provas, eu a pergunto se tá certo ou não e ela fala que tá* [...] (Monica, 12 anos, ensino fundamental I).

> *— Na prova, essa moça também está junto com você ou você faz a prova sozinha?*
> *— Não, na prova ela tá comigo. Na prova e nos testes. Ela sempre tá comigo nas provas* (Kelly, 14 anos, o ensino fundamental II).

> *A professora* [nome da professora] *tem me dado todo o suporte possíveis. Na hora da prova ela me tira da sala de aula e bota aqui nessa sala aqui* [ele está se referindo a sala de recursos, onde a entrevista estava sendo

realizada] *sozinho. Aí foi que é... tipo assim, se eu fosse fazer a prova na sala de aula sozinho, aí no caso eu iria errar a metade da prova*. (Bruce, 25 anos, ensino fundamental II, apud Oliveira, C.M.N, 2024, p.65).

Nem sempre, porém, a escola dispõe de recursos humanos suficientes, sendo comum, sobretudo na rede pública, que o mediador atenda a mais de um aluno em sistema de itinerância, como se vê em dois relatos.

> — *Você falou que tem uma outra professora; ela é professora de quê?*
> — *Professora de ajudar aluno, eu não sei o nome. Ajudar aluno, que ajuda todo mundo; é uma só, é uma pra todo mundo. Que ela vai pra uma sala, depois vai pra outra, depois ajuda nas provas, ajuda todo mundo nas provas.*
> — *Todo mundo da sala?*
> — *Só todo mundo que precisa. Da sala ela não ajuda não; só quem ajuda é eu e algumas pessoas da sala que tá precisando. Mas de outra turma ela ajuda pessoas que precisam* (Monica, 12 anos, ensino fundamental I).

> *A Aline é quem me ajuda. Ela, antigamente, [...] ficava comigo, mas agora ela, falou, agora ela tem gente para ficar. Aí, qualquer coisa, que eu precisar de ajuda, eu só ir lá chamar ela. Ela não fica mais na sala comigo. Só se eu precisar muito de ajuda, aí eu vou lá e chamo ela* (Kelly, 14 anos, ensino fundamental II).

De modo geral, a maioria respondeu que não havia profissionais especializados de suporte em sua escola — mesmo padrão encontrado por Oliveira, C. M. N. (2024). Os dados revelam quão precárias ainda são as condições de acolhimento, no sentido amplo do termo, oferecidas a esses estudantes. E o problema não é apenas de aprendizagem: há repercussões psicossociais e emocionais que configuram uma forma de exclusão *na* escola, como ilustra o relato a seguir, do mesmo estudo.

> *É porque eu estudei sozinho, sozinho. Tem ninguém no meu lado não, tem ninguém do meu lado, ninguém. E na verdade eu estudei sozinho eu fiquei oh ficava triste toda hora, ficava triste, eu fiquei triste [...]. Beleza eu tô na escola sozinho, abandonado na escola. Tem ninguém para ficar do meu lado.*

> *E todo mundo lá na escola, todo mundo está contra em mim está contra em minha. E mais todo mundo lá me falava mal de mim, me falava mal de mim que eu não estudo, que eu não copio no caderno, que eu não estudo, mas na verdade o culpado não é eu, a culpa não é eu.* (Guilherme, 23 anos, ensino fundamental II completo, apud Oliveira, C. M. N., 2024, p.65).

Esses dados mostram que apesar da consolidação da política de Educação Inclusiva, nem todos os alunos que precisam de atendimento especializado individual, de fato, o recebem — o que compromete sua participação nas atividades acadêmicas e a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Mais grave ainda é a situação dos que apresentam deficiências múltiplas ou comprometimentos maiores, para os quais a ausência de apoio pode inviabilizar a própria permanência na escola. Esses estudantes têm direito à presença de um acompanhante que lhes dê "suporte nas atividades de locomoção, higiene, alimentação e outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (Rio de Janeiro, 2022, p. 4). Na prática, porém, essa garantia nem sempre se efetiva, principalmente na rede pública.

> — *Mas ela* [antiga mediadora] *te ajudava nas atividades?*
> — *Isso! E agora ela* [sua mãe] *pediu a cuidadora, no caso, mas até agora não chegou. Sabe? Então, assim, se eu pudesse ir pra escola eu ia ficar lá sem cuidadora, entendeu? E não tem como, lá é muito grande pra mim, entendeu? [...] Foi a vida toda assim.* (Nelma, 18 anos, ensino médio).

Aqui não se trata de impedimentos intrínsecos da aluna: sem o profissional de apoio --- ao qual tem direito por lei, ela não tem como frequentar a escola — apesar de matriculada e de constar nas estatísticas de estudantes "incluídos". E, pelo que relata, a falta de suporte atravessou toda a sua escolarização, resultando, provavelmente, em um percurso fragmentado, sempre na dependência da chegada de um suporte.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, nossa intenção foi apresentar a experiência dos participantes tal como eles a relataram. Como nem sempre as respostas eram detalhadas, é

possível que, em alguns casos, os serviços de suporte existissem sem que os estudantes os reconhecessem como tais. Vale lembrar, ainda, que nem todo aluno com deficiência intelectual precisa de atendimento educacional especializado: muitas vezes o professor regente, trabalhando com uma proposta pedagógica que envolva flexibilização curricular e diferenciação de ensino, dá conta de promover sua aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem envolve tanto a ação docente quanto seu efeito sobre o aluno — a aprendizagem, traduzida na cultura escolar pelo *desempenho acadêmico* registrado em notas ou conceitos. Um de nossos principais interesses, portanto, era entender como os sujeitos percebiam a própria trajetória escolar: o que consideravam ter aprendido, que habilidades reconheciam em si e que barreiras encontravam.

Vários participantes descreveram esse percurso reconhecendo com realismo as dificuldades, mas fazendo questão de destacar as conquistas.

> *Não foi fácil para mim o colégio. [...] O colégio foi também difícil pra mim, mas eu gostei* (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto).

> [...] *não foi fácil chegar até o último ano, vou dizer para vocês, não foi fácil... foi uma etapa muito difícil [...] então, só tenho... comigo, eu só tenho a agradecer por tudo o que eu passei, por tudo o que eu vivi, né, esses anos todos estamos aí, lutando... todo dia acordar cedo. É muita luta* (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

> *Quando eu era pequena eu fui pra escola. Aprender. Aprender ABC. [...] Eu aprendi meu nome, a escrever meu nome* (Joyce, 35 anos, ensino édio incompleto).

> *Sei, fazer dever, estudar [...] ler, escrever, trabalhar* (Alice, 29 anos, ensino fundamental II).

Alguns citaram, inclusive, as disciplinas nas quais, sob sua perspectiva, tiveram bom desempenho ou maiores dificuldades.

> *Eu aprendi a ler e a estudar... fazer Geografia, Ciências, História, Matemática* (Vicente, 26 anos, ensino fundamental I completo).

> *Ah, eu aprendi várias coisas... Matemática* (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto).

> *As matérias eu tinha muita dificuldade, principalmente exatas. [...] Era mais Matemática, fazer conta, [..] que eu não sabia direito, mas as outras matérias era meio que suave. [..] Então, como eu disse eu tinha dificuldade mais em exatas, em Matemática* (João, 20 anos, ensino médio completo).

Ao contrário do senso comum, segundo o qual pessoas com deficiência intelectual não teriam consciência de suas limitações, os participantes desta, assim como os da pesquisa anterior, mostraram-se bastante perceptivos quanto às barreiras enfrentadas, às próprias necessidades e até à defasagem em relação aos colegas de turma. Spolidoro (2024), em estudo que analisou a percepção de estudantes com deficiência intelectual a respeito do ensino de Ciências, chegou a uma constatação semelhante.

> *O meu processo escolar sempre foi diferente dos outros alunos por ter mais dificuldade de aprendizagem* (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

> [...] *era muita coisa para eu acompanhar por causa da minha visão; não que eu não enxergue bem, eu enxergo, mas tipo assim como a mente fica muito cansada, aí você acaba.... acaba não entendendo o que está sendo escrito [...] Porque como eu não tenho coordenação como todo mundo tem, tipo assim, coordenação fina, né, eu não tenho. [...] Mesmo eu não podendo escrever muito tempo ou fazendo algum desenho... Porque eu não tenho coordenação pra fazer desenho* (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

> *Eu precisava de alguém que ficasse comigo na sala de aula até pra me ajudar em algumas atividades por eu ter deficiência intelectual* (Nelma, 18 anos, ensino médio).

Poucos se estenderam sobre o próprio desempenho, mas demonstraram compreender o que a escola reconhece como sucesso acadêmico, além das próprias dificuldades e daquelas comuns a todo estudante.

> *Porque eu acho que nem todo mundo sabe tudo, né?* (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

> *A maioria estuda, mas tem que passar de ano também né, porque todo mundo estuda, mas também tem que passar de ano* (Vicente, 26 anos, ensino fundamental I completo).

Vários entrevistados relataram grande dificuldade nos anos iniciais, sobretudo com a leitura e a escrita — situação que, não raro, resulta em reprovação.

> *E como eu tinha muita dificuldade, eu lembro que até uma certa idade eu não sabia ler e escrever [...] eu não sabia nada, não sabia, não sabia escrever ainda, eu não sabia ler*. (João, 20 anos, ensino médio completo).

> [..] *eu repeti até o 4º ano porque eu tinha muita dificuldade, até para ler* (João, 20 anos, ensino médio completo).

A leitura e a escrita são uma das áreas em que as pessoas com deficiência intelectual mais encontram obstáculos, já que sua condição afeta as habilidades de comunicação e linguagem (Fontes; Pletsch; Braun; Glat, 2015) e compromete os processos de alfabetização e letramento. Vale ressaltar, contudo, que a defasagem nesse campo não se restringe a esse público: trata-se de um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro de modo geral. Como observa Senna (2019, p. 169), as "escolas ainda não conseguiram superar sua incapacidade de prover acesso à escrita a certos segmentos sociais que, historicamente marginalizados no país, seguem na condição de fracasso de aprendizagem".

É justamente o caso das pessoas com deficiência intelectual, cuja escolarização tem sido historicamente orientada por uma lógica deficitária que, como já discutido, opera como um círculo vicioso: por se pressupor que esses alunos não aprendem, reduz-se a complexidade das propostas educativas; e, como se ensina pouco, o pouco que aprendem é tomado como confirmação da limitação atribuída à deficiência. Assim, o próprio aluno é responsabilizado por um desenvolvimento restrito que resulta, em grande medida, das oportunidades que lhe foram negadas. Quando, ao contrário, se utiliza métodos de ensino eficazes e diferenciados e o aluno aprende, sua autoestima se eleva e ele conquista autonomia acadêmica.

> *Aí eu fui aprender, aí eu troquei de professora e comecei a aprender; comecei a aprender a ler e comecei a passar [..] porque agora eu sei fazer as coisas sozinha, não preciso da minha mãe pra me ensinar meus trabalho, eu faço as coisas sozinha. Minha mãe falou algumas coisa pra mim mas eu presto atenção e eu vou fazer minhas coisas sozinha na sala* (Milena, 16 anos, ensino fundamental II).

De modo geral, como apontam estudos anteriores (Antunes, 2012; Glat, 2009; Reis et al.2019), pessoas com deficiência intelectual apresentam autoimagem negativa, sobretudo quanto às próprias possibilidades de aprendizagem. Essa profecia autorrealizadora[76], derivada da visão capacitista alimentada por professores (Glat; Pletsch, 2012) e por profissionais da Saúde, sobretudo médicos, no momento do diagnóstico inicial (Glat, 2009), leva o indivíduo a duvidar ainda mais de seu potencial.

> *Eu sei até onde eu vou, os meus médicos, que me acompanham desde quatro meses de vida falam: "Ó, ela só vai até tal ponto". E eu sei que eu só vou até esse tal ponto* (Nelma, 18 anos, ensino médio).

---

[76] Profecia autorrealizadora (*self-fulfilling prophecy*) é quando as expectativas sociais em relação a uma pessoa fazem com que ela acabe, eventualmente, agindo de modo a confirmá-las.

> *Eu nem queria vir pra escola, que eu sei que não consigo aprender direito (...) todo mundo já me disse isso* (Monique, 17 anos, ensino fundamental I)

O estereótipo da incapacidade acompanha a pessoa com deficiência intelectual por toda a vida, em falas sentenciosas de familiares e profissionais que desconsideram suas singularidades e seu potencial de evolução. Com isso, as oportunidades de aprendizagem — acadêmica e social — e as experiências que lhe são oferecidas tornam-se limitadas, o que acaba por determinar um baixo padrão de desenvolvimento.

Entretanto, como já apontava o Prof. Dr. Murray Sidman[77] há quatro décadas, "em termos empíricos, não existe até hoje método de avaliação que possa dizer com precisão se uma criança ou adulto com deficiência intelectual alcançou o máximo de seu potencial" (Sidman, 1985 apud Fontes et al., 2015, p. 81). Desconstruindo esse estereótipo, os depoimentos aqui analisados mostraram que, apesar de todas as dificuldades, esses estudantes são capazes de enfrentar as barreiras e progredir em sua aprendizagem e em seu percurso acadêmico.

O título desta pesquisa — *Vivências de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica* — já indica que seu escopo não se restringiu aos aspectos acadêmicos. Investigamos também a dimensão psicossocial da experiência escolar, com atenção ao *relacionamento com os pares* e às expectativas de futuro dos participantes, que serão discutidas a seguir.

O ser humano é, por natureza, social, e é por meio dos grupos de referência — primeiro a família, depois os colegas de escola, etc. — que ele se insere no contexto mais amplo. Para a maioria dos

[77] Um dos pesquisadores pioneiros no estudo do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual sob o enfoque da Análise Aplicada do Comportamento, de quem tive a honra de ser sua orientanda no mestrado.

estudantes, a escola vai muito além dos conteúdos e das atividades acadêmicas: o convívio com os pares é elemento central do processo de inclusão escolar e social. Um de nossos objetivos era, portanto, compreender como essa interação era vivenciada por alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum.

Dos 20 participantes, porém, apenas quatro falaram espontaneamente sobre seus colegas. Os demais só abordaram o tema ao responder a uma pergunta complementar: "Como é/era o seu relacionamento com seus colegas?".

Surgiram relatos de amizade e apoio, mas, como em estudos anteriores (Antunes, 2012; Glat, 2020; 2021; Reis, 2019; Reis et al., 2019), mais da metade dos entrevistados descreveu situações de estigmatização, rejeição e bullying. De fato, a difusão das políticas de inclusão não desfez a lógica capacitista que ainda organiza as relações escolares. Assegurado o acesso, permanecem intactas as formas sutis — e nem tão sutis — de exclusão que atravessam o cotidiano dos estudantes com deficiência, e que eles próprios reconhecem e nomeiam.

> [...] *sempre achavam um defeito em mim e continuavam fazendo .., tipo, mexiam comigo e tal* [...] (João, 20 anos, ensino médio completo).

> *E também no Ensino Médio eu ficava sozinha fazendo minhas coisas* (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

Os depoimentos mostram que o estigma da deficiência intelectual — ancorado no atributo da "pouca inteligência" e, por extensão, da "impossibilidade de aprender" — não se manifesta apenas nas atitudes dos docentes, mas também nas dos próprios colegas. Como aponta Goffman (1988), o significado de um atributo é dado pela linguagem das relações; e, nessas relações, a deficiência segue sendo lida como condição de menos-valia.

> *Já sofri muito preconceito na escola. Tiveram alunos que não queriam fazer trabalho comigo no colégio. Achavam eles que eu não tinha capacidade de*

executar os trabalhos e não queriam que eu participasse. [...] Aí as meninas não queriam de jeito nenhum que eu fizesse trabalho com elas. Aí foi demais para mim quando eu soube que as meninas não queriam que eu fizesse trabalho [...] para eles lá eu era uma incapaz de executar as coisas. Aí eu me sentia muito mal de ver que como eles estavam me colocando. [...] Aí eu ia para casa triste, mas não tinha a capacidade assim de falar, não tinha maturidade como eu tenho hoje de me expressar, de dizer para elas que eu tinha capacidade de fazer (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

Eu amo muito meus amigos lá. É, todo mundo que tem lá, mas, assim, eu queria, eu queria, é, é, a participagem (Jurema, 22 anos, ensino fundamental I incompleto).

Essas falas revelam que ainda prevalece um padrão de aceitação condicional do indivíduo estigmatizado (Glat, 2006; Goffman, 1988). Mesmo aparentemente integrado à turma, o estudante tem sua participação barrada em situações em que a convivência exige cooperação, como os trabalhos em grupo — momento em que a recusa dos colegas se torna explícita.

Uma das formas mais extremas de discriminação escolar é o bullying, caracterizado por comportamentos ofensivos, repetitivos e sistemáticos, dirigidos a um colega tido como indefeso e capazes de provocar sérios danos físicos ou psicológicos. Corroborando estudos anteriores (Antunes, 2012; Castanheira, 2014; Glat, 2009; Reis et al., 2019, entre outros), esse tipo de relato foi recorrente.

[...] *e você fala alguma coisa de alguém e a pessoa querer te zuar tambem, botar pilha... Quando a pessoa zoa, bota pilha, bota um monte de nome. [...] Os apelidos eu não gostava muito não* (Vicente, 26 anos, ensino fundamental I).

Todo mundo me gastava e tal, ficava me zoando lá. Aí tinha umas pessoas que me defendiam. [...] Agora no ensino fundamental do 6º ao 9º foi mais pesado, porque eu comecei a sofrer bullying mesmo e tal. [...] sempre achavam um defeito em mim e continuavam fazendo, tipo mexiam comigo e tal. (João, 20 anos, ensino médio completo).

Não raro, as agressões verbais evoluem para formas mais graves de violência, com consequências que ultrapassam em muito o período escolar.

> *Alguns alunos me trancaram dentro do banheiro na hora da saída. [...] Aí foram me encontrar dentro do banheiro, desesperada, gritando; mas não tinha como ninguém me ouvir porque era dentro do banheiro; literalmente, eu tava trancada [...]. Mas esse trauma foi pro resto da minha vida. E eu lembro disso até hoje, nunca saiu da minha cabeça, né*? (Nelma, 18 anos, ensino médio).

> [...] *Já chegaram a tacar comida em mim, outras coisas. [...]Teve uma parte da minha vida que eu chegava a levar gilete para a escola para quando eu estava estressado e como o pessoal mexia muito comigo eu ia para o banheiro, eu falava para o professor que ia para o banheiro, mas era para me mutilar. [...] Algumas pessoas sabiam sobre a minha situação e sempre ficava lá para me ajudar e tal. [...]Minha base foi crise de ansiedade e ter desenvolvido depressão. [...]tinham algumas pessoas que cuidavam de mim e tal, mas na maioria do tempo eu ficava mais sozinho* (João, 20 anos, ensino médio completo).

Nos dois últimos relatos, a violência entre pares deixou marcas que persistem muito além do período escolar. E, em ambos, o sofrimento aconteceu dentro da escola sem que, aparentemente, ninguém percebesse — o que mostra que a atenção ao processo de inclusão não pode se restringir à aprendizagem: implica também proteção.

Estudantes com deficiência não são os únicos a sofrer bullying, mas estão entre os alvos frequentes. As experiências relatadas contribuíram para a baixa autoestima e para uma percepção negativa de toda a trajetória escolar. Mesmo quando não chega à agressão, a recusa dos colegas não é menos dolorosa: vários participantes descreveram solidão e dificuldade de integrar-se ao grupo.

> *Assim, eu não era muito amiga deles, não, pra falar a verdade... Porque eu não tinha assunto. Eu só falava quando tinha trabalho em grupo, porque era*

> *obrigado. [...] a A*. (professora do AEE) *era mais minha amiga que as pessoas da minha turma* (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

> [...] *é muito difícil as pessoas me ajudar. Eu pergunto: "é pra fazer o que?". Aí tem alguns que "ah, é pra fazer isso, aquilo e aquilo outro". Tem alguém que me ajuda, mas é muito difícil os amigos ajudar eu, muito difícil* (Milena, 16 anos, ensino fundamental II).

Há um contraste entre a frequência desse tipo de relato e o modo como a escola o percebe. Ao entrevistarem professores sobre bullying, Pedrossian, Ferro e Paula (2022) registraram que vários deles negam a existência desse tipo de violência contra os "alunos de inclusão" na própria escola, ainda que admitam tê-la presenciado em outras. Ou seja, a violência é reconhecida no plano geral, mas não no cotidiano pelo qual se é responsável — o que ajuda a explicar por que tantos episódios seguem sem qualquer intervenção.

As políticas públicas de Educação Inclusiva garantem o acesso às classes comuns, mas não asseguram, por si sós, a participação nas atividades nem a aceitação por professores e colegas. Nas palavras de Booth e Ainscow (2012, p. 22):

> A participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem.

Nesse sentido, a escola tem, em grande parte, falhado em promover a participação, tanto no plano acadêmico quanto no social. Vários entrevistados destacaram, por outro lado, a ajuda recebida dos colegas nas tarefas escolares, mostrando que também houve experiências positivas em suas trajetórias.

Mas tinha uns que eram meus amigos que às vezes me dava explicação "tá com dúvida disso?" Aí eu vou lá "é, isso..." (José, 20 anos, ensino médio completo).

Na escola tinha um monte de amigos também.
- Como é que era sua relação com seus amigos?
Eles que me ajudaram a fazer […] a fazer a prova [...] algumas pessoas me ajudava. Aí, uma garota, [...] ela me ajudava também, me ajudava também a fazer conta. Aí ela falava assim "Professora!". Aí ela, "Professora!" Aí, ela "eu vou sentar", ela falava assim, "eu vou sentar do lado do Iury pra ajudar a fazer a prova na conta". Foi ela que me ajudou a fazer a conta. [...] As pessoas [...] me ajudavam também, dever, botava nome do, botava nome do lugar também, tudo (Iury, 36 anos, ensino fundamental II completo).

[...] *pensei que não ia fazer amizade, mas fiz. Fiz muito amizade nessa escola e nas outras. [...] nessa aí até tem gente que gosta de mim, fala comigo. Mas quem não gosta de fazer amizade comigo eu não ligo não. [...] Porque depois quando sai, a gente não tem mais contato e tal. A pessoa vai seguir a vida dele e tal. E eu pensava muito nisso que tipo, mano, eu tô me formando e, tipo, será que vai continuar a amizade e tal. [...] Mas algumas pessoas eu tenho contato até hoje, tipo, em relação ao que esteve comigo na minha trajetória até aqui* (Joaquim, 25 anos, ensino médio completo).

Tinha uma turminha boa. A gente lanchava, dançava, brincava, corria e muitos (Fernanda, 25 anos, ensino superior completo).

O que ouvimos dos participantes revela as duas faces de uma mesma escola: a que exclui e a que acolhe. O espaço que produz humilhação e solidão produz também companheirismo e amizades. Essa ambivalência, contudo, não é fruto do acaso: depende, em grande medida, do modo como cada escola lida com a diversidade de seus alunos. Deixada à espontaneidade das relações, a convivência tende a reproduzir o capacitismo que estrutura a sociedade; para converter-se em pertencimento, precisa ser incorporada à proposta educativa da escola, por meio de ações deliberadas, planejadas e contínuas que estimulem a solidariedade e o respeito às diferenças.

Enfrentar o preconceito entre pares não é, portanto, tarefa acessória da equipe escolar. Como discutido, incluir não se resume a assegurar a matrícula e a presença na sala de aula, nem apenas a investir na aprendizagem dos conteúdos curriculares: implica propiciar condições para que esses estudantes sejam reconhecidos como membros legítimos do grupo e participem das relações que dão sentido à experiência de estar na escola.

Entendendo que a educação básica é uma etapa da vida e que seu término representa, para a maioria dos jovens, o ingresso no mundo "adulto", interessava-nos saber quais eram as *expectativas e planos para o futuro* que esses estudantes acalentavam. No estudo discutido no Capítulo 5, também realizado pelo método de História de Vida em sua forma clássica, sem perguntas complementares, o tema emergiu espontaneamente na fala de vários participantes. Aqui, ao contrário, apenas um o trouxe por conta própria. Os demais só abordaram o assunto ao responderem à pergunta: "O que você gostaria/pretende fazer quando terminar a escola?".

O avanço das políticas de Educação Inclusiva não se restringe à educação básica; alcança também o ensino superior. “Na última década, o perfil do corpo discente das universidades brasileiras vem passando por um processo gradativo de diversificação, em função, entre outros fatores, de um número crescente de estudantes com deficiência, beneficiários ou não das políticas afirmativas, que agora fazem parte de seu cotidiano” (Antunes; Glat, 2025, p. 201). Não surpreende, portanto, que jovens com deficiência intelectual queiram dar continuidade à sua trajetória educacional, tal como seus colegas.

> *- No meu ensino médio queria ser biólogo, só que biólogo, que tem biólogo marinho, tem negócio assim... Só que teve uma parte da matéria, eu acabei desistindo, porque tinha aquele negócio de azinho, azão, bezinho, bezão esses negócios assim...aí eu acabei desistindo e tipo fiquei sem saber o que fazer então* (João, 20 anos, ensino médio completo).

– Eu quero fazer faculdade!
– De quê?
– É... psicologia!
– Eu sou formada em psicologia, Nelma.
– É?
– É. Muito legal.
– Ah, legal! Mas é o meu sonho desde pequena, desde pequena. Eu nunca mudei de ideia! Nunca! Nunca! (Nelma, 18 anos, ensino médio).

- Edna, tenho uma pergunta para você; você disse que gostava muito de Biologia, não é? Parece ser sua matéria preferida; você no ENEM [...[você pensa em tentar para qual curso? Pensa em algo haver com a Biologia?
- Vocês não vão nem acreditar, não tem nada a ver com Biologia.
- É?
- Não!
- Tem a ver com o quê?
- Geografia
- Geografia? Tem algum motivo específico ou é só gosto?
- Tem, tem um motivo, porque quando eu estava no sexto ano eu tive um professor chamado Rafael e assim ele, explicava a aula muito bem, assim ele dava aula na turma e me dava aula assim particular (Edna, 22 anos, ensino médio completo).

Agora fui convidada também pra fazer mestrado aí no Rio, na UFF... Fiz palestras... E eu vou fazer mestrado. Eu sou a 1ª daqui do sul do estado a fazer Pedagogia e eu fui convidada pra fazer mestrado. E tô muito interessada em fazer mestrado. Eu quero fazer mestrado e doutorado. Eu adoro. Eu quero muito estudar mais (Fernanda, 25 anos, ensino superior completo).

.

Até há pouco tempo, era inimaginável que pessoas com deficiência intelectual planejassem uma formação universitária. As falas anteriores mostram que o desejo de ingressar no ensino superior — e mesmo o de seguir para a pós-graduação — já integra seu horizonte de possibilidades.

Como lembra Redig (2021), uma das funções da escola é — ou deveria ser — orientar os estudantes, tenham ou não uma

deficiência, na tomada de decisões e na construção de metas e estratégias para o futuro acadêmico ou profissional almejado, poupando-lhes parte das aflições e inseguranças tão comuns nesse momento de transição.

> *- Fiquei sem rumo, e como uma amiga da minha irmã ficou me ajudando, porque gosto desse negócio de TikTok e gosto de mexer com a internet ah... ela me sugeriu fazer sobre mídias sociais. E, tipo, eu li um pouco e tem um pouco a ver comigo e tal, e tem um pouco tipo desse negócio de influencer, esse negócio. mas ainda não sei o que vou fazer* (João, 20 anos, ensino médio completo).

Outros participantes, ao contrário, demonstraram maior segurança na definição de suas metas acadêmicas e profissionais.

> *– Eu também já trabalho em uma escola, né!*
> *– Você trabalha em qual escola?*
> *– Verbo Divino e lá é assim também. Eu tenho as crianças especial, eu também ajudo. Eu vou lá e ajudo. [...] assim as crianças gostam de mim e também fiz estágio. As pessoas gostam muito de mim, me chamam, eu sou a Fernandinha. [...] E assim, meu futuro mesmo é ir pra minha sala, pra mim atender as crianças especiais. É isso que eu quero* (Fernanda, 25 anos, ensino superior completo).

> *Eu queria ser professor de gente especiais* (Gustavo, 26 anos, ensino superior incompleto)

Essas falas são particularmente significativas: a percepção das próprias dificuldades ao longo do percurso escolar parece ter gerado forte identificação com as pessoas com deficiência, levando esses jovens a escolher trabalhar com esse público. Movimento semelhante é frequente entre familiares que passam a atuar na Educação Especial.

Assim como muitos estudantes que, por diversas razões, não pretendem cursar o ensino superior, alguns entrevistados

manifestaram o desejo de ingressar logo no mercado de trabalho, em busca de autonomia financeira.

> *– E aí, queria saber se, agora que você finalizou a escola, o que você pretende fazer?*
> *– Eu tô querendo arrumar outro trabalho. Trabalhar em outro lugar. Trabalhar numa loja que vende roupa, tênis, camisa, bermuda, essas coisas* (Vicente, 26 anos, Ensino fundamental I completo).

As experiências de trabalho, contudo, nem sempre são bem-sucedidas: a baixa expectativa quanto à capacidade produtiva dessas pessoas permanece como uma das principais barreiras. Ainda que a legislação garanta reserva de vagas, muitas empresas preferem contratar pessoas com outros tipos de deficiência para cumprir a cota.

> *- E aí você disse que você saiu da escola. E seus planos? Tem planos?*
> *- Hum, tenho, tipo recentemente eu arrumei um emprego, só que deu errado. Aí num primeiro.... aí eu fui demitido no primeiro dia porque o cara que era dono de lá não sabia do meu...da minha deficiência e acabou me demitindo porque não sabia lidar comigo [...]. Tipo, eu expliquei para ele que não tinha nada, que não tinha nada de diferença, que não ia mudar nada [... }Aí, tipo, ele pediu desculpa e tal [...] aí acabou voltando atrás (na contratação). Por isso e tal, o pessoal gostou de mim lá e tal só que... já estão PcD*[78] *lá. Aí eu acho que ele não viu no meu currículo PcD, então quando eu falei ele ficou com o pé atrás* (João, 20 anos, ensino médio completo).

Ao lado dos planos acadêmicos e profissionais, os entrevistados mencionaram projetos de outra natureza — viagens, aprendizado de idiomas, prática esportiva —, ligados ao simples desejo de aproveitar a vida.

> *- Eu pretendo, tipo, fazer mídias sociais, tipo fazer um curso de inglês e... fazer um curso de informática, para mexer no computador e... aprender*

[78] PcD, sigla de pessoa com deficiência.

Japonês e... falar e viajar para o Japão (João, 20 anos, ensino médio completo).

- Aprender outra língua (...) e ainda fazer o mochilão (Gisele, 21 anos, ensino médio completo).

- Eu tava querendo fazer esses negócios da Vila (se referindo à Vila Olímpica), mas esses negócios de academia tá tudo parado… atividade física é natação, atletismo tá tudo parado. Tem que tudo voltar, mas tá difícil [...] (Thelma, 34 anos, Ensino fundamental II completo).

- E, pra finalizar, a gente quer saber o que você pretende fazer no futuro, agora, por exemplo, o que você quer? Quais seus planos para agora?
- Eu queria fazer, eu queria fazer projeto novo onde que eu moro.
- De que?
- É de dança, capoeira, pop, funk, tudo. Esporte também, futebol (Iury, 36 anos, ensino fundamental II completo).

Os depoimentos reunidos nesta e em pesquisas anteriores (Glat, 2020; Redig; Mascaro; Glat, 2020; Reis et al; 2019) desconstroem a ideia de que pessoas com deficiência intelectual seriam incapazes de projetar o próprio futuro. Os dados apontam o contrário: elas expressam seus desejos e expectativas de modo crítico e realista. Os conflitos, as indecisões e as dúvidas que manifestam são, em larga medida, os mesmos de qualquer jovem da mesma idade; o que as distingue é a intensidade das barreiras sociais que encontram no caminho da autonomia — sobretudo o preconceito quanto às suas capacidades, que costuma inviabilizar projetos antes mesmo que possam ser tentados.

Com os apoios adequados, porém, essas pessoas desenvolvem habilidades, constroem redes de interação social e avançam rumo ao protagonismo de suas próprias trajetórias. Como lembra Redig (2025), cabe à escola um papel decisivo nesse percurso: orientar de forma sistemática e instrumentalizar esses estudantes para as escolhas que terão de fazer. Não basta acolhê-los ao longo da educação básica — é preciso prepará-los para o que vem depois dela.

Dando continuidade ao estudo apresentado no Capítulo 5, esta pesquisa analisou a trajetória escolar e as vivências de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum a partir de seus próprios depoimentos, produzidos por meio do método de História de Vida. A metodologia mostrou-se profícua por preservar a subjetividade individual e, ao mesmo tempo, revelar as características psicossociais comuns que formam a base da identidade grupal (Glat, 2009). Os temas emergentes das narrativas foram organizados em cinco categorias: práticas pedagógicas, serviços de suporte, desempenho acadêmico, relacionamento com pares e expectativas de futuro.

Ainda que alguns participantes tenham vivenciado certo grau de flexibilização curricular ou recebido atenção diferenciada de seus professores, a maioria dos depoimentos confirma — como já vinha sendo apontado — que a acessibilidade curricular, isto é, metodologias diferenciadas de ensino e de avaliação, ainda não é realidade generalizada, mesmo após quase duas décadas de políticas de inclusão escolar.

Quanto ao atendimento educacional especializado, garantido pelos dispositivos legais já citados, predominaram a sala de recursos e o professor de apoio ou mediador; houve, porém, vários testemunhos de estudantes que afirmaram não contar (ou não ter contado) com nenhum suporte. Spolidoro (2024), em estudo semelhante, encontrou quadro semelhante, e constatou uma visão mais positiva da escolarização nas escolas com sistema efetivo de suporte especializado, ressaltando igualmente a capacidade desses estudantes de discorrer de forma realista sobre o próprio percurso.

Nos relatos sobre os colegas, ao lado de experiências gratificantes de amizade e companheirismo, emergiram inúmeras situações de preconceito, rejeição e bullying, tal como registrado em outras pesquisas citadas. Para alguns, esse cenário resultou em restrição da participação acadêmica e social, chegando a casos de isolamento e depressão.

Já os planos para depois da escola — cursar o ensino superior ou ingressar no mercado de trabalho — não diferem dos de qualquer jovem da mesma idade, ainda que esses estudantes enfrentem barreiras sociais mais numerosas e demandem da escola maior orientação e instrumentalização.

O contexto educacional brasileiro é de expansão das políticas de inclusão escolar: em 2024, 92,6% dos estudantes público da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns, contra 78,8% dez anos antes (Todos pela Educação, 2025). O número, porém, mede o acesso, não a permanência nem muito menos a aprendizagem — como mostrou o relato da estudante que, sem profissional de apoio, não consegue frequentar a escola em que está matriculada. Uma vez inseridos, esses alunos ficam expostos aos preconceitos da cultura capacitista, em uma escola programada para a homogeneidade e a meritocracia, na qual a deficiência intelectual segue sendo concebida como "problema" — ainda que esses estudantes, como vários participantes desta pesquisa, consigam concluir a educação básica e já estejam chegando à universidade.

Onde há condições de escolarização em uma perspectiva inclusiva — flexibilização curricular, suportes e práticas diferenciadas —, os alunos se sentem pertencentes, participantes e aprendentes, a ponto de almejar o ensino superior. Grande parte, porém, não vive a experiência escolar em sua integralidade e, sobretudo, não é ouvida: predomina o estereótipo de que não seriam capazes de processar o que vivem nem de expressar suas demandas. Essa falta de acessibilidade atitudinal, percebida pelos próprios sujeitos, gera sentimento de exclusão e impotência.

Nesse sentido, como discutirei no próximo capítulo, mais do que criar novos métodos, é preciso mudar o modo como olhamos para esses estudantes, ainda tomados como tendo poucas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Isso implica reconhecer o papel da escola na transição para o ensino superior e/ou o ingresso no mundo do trabalho, e a

responsabilidade dos professores na elaboração de estratégias que os estimulem.

A investigação ampliou o escopo dos estudos sobre inclusão escolar a partir de uma perspectiva ainda pouco explorada: a visão dos próprios sujeitos que vivem o processo[79]. Tomando como premissa o lema da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), "nada sobre nós sem nós", entendemos que a escuta desses estudantes pode tornar-se instrumento decisivo para reconfigurar procedimentos e estratégias pedagógicas. Dar voz, porém, só tem efeito quando acompanhado da disposição de ouvir: são eles que melhor podem dizer o que a inclusão escolar tem sido, na prática. Essa escuta é condição não apenas para propostas educacionais mais inclusivas, mas para o próprio avanço da produção científica em Educação Especial.

[79] Nosso grupo de pesquisa tem ampliado a proposta para outros grupos de pessoas com deficiência, como autismo (Glat, 2024; 2025; Oliveira, V.B. N., 2024) e baixa visão (Silva, 2025).

PARTE III

CAMINHOS A PERCORRER: REPENSANDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO 7

DESCONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POR UMA CULTURA DE COLABORAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR[80]

Nas últimas décadas, as políticas públicas de inclusão e as ações que delas decorreram provocaram uma transformação radical nas propostas educacionais, terapêuticas e ocupacionais voltadas às pessoas com deficiência. Nessa trajetória, a Educação Especial vem transformando, gradativamente, a concepção sobre seu público — e, com ela, sua própria esfera de atuação. Tiramos o foco da fragilidade (modelo médico-assistencialista) e da dificuldade (modelo educacional) e o dirigimos ao desenvolvimento, à autonomia, à competência, ao protagonismo e à inclusão — o que venho chamando de *modelo psicossocial de autogestão*.

Hoje já não se questiona o direito das pessoas com deficiência de frequentar escolas comuns e demais espaços sociais, bem como de participar ativamente da vida familiar e comunitária. Em nosso país, essa garantia está assegurada por uma extensa legislação, conforme discutido no Capítulo 2.

Amplamente divulgadas, graças ao espaço que conquistaram na mídia, essas políticas vêm causando um impacto profundo na vida das pessoas com deficiência e de suas famílias. Ao mesmo tempo, representam um grande desafio para os profissionais da Educação Especial, pois demandam uma ressignificação de nossa área, tanto como campo de saber quanto de atuação.

---

[80] Este capítulo é uma revisão de um artigo com mesmo título publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial* (Glat, 2018a).

Ocorre que, para fazer frente às expectativas atuais, não basta desenvolver novas metodologias e propostas de atendimento psicossocioeducacional. É preciso desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou — aberta ou veladamente — o tratamento[81] que conferimos a essas pessoas, nossos alunos e clientes, sobretudo àquelas com deficiência intelectual ou com maiores comprometimentos. Trata-se de um processo complexo, pois não está em jogo apenas a criação de um novo modelo ou paradigma teórico-conceitual, mas uma reconfiguração, sobretudo subjetiva, de nossa profissão.

O que está em pauta é a transformação de atitudes e de representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiência. A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos — materiais e humanos — disponibilizados às escolas e outros espaços sociais, de modo que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência e outras características atípicas de desenvolvimento.

Diante desse novo cenário, o profissional de Educação Especial precisa de uma formação distinta daquela que nós, veteranos, recebemos. A meu ver, porém, essa formação para a Educação Inclusiva pouco repercutirá se ficar limitada à transmissão de conhecimentos e a alguma experiência prática.

A formação desse profissional precisa assumir uma dimensão, digamos assim, mais humanista, que reconheça e legitime as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de — desde que lhes sejam garantidos os suportes e as oportunidades existenciais adequadas — construir conhecimentos e se desenvolver cognitiva, acadêmica, psicológica e socialmente, participando do mundo à

[81] Uso aqui a expressão "tratamento" em ambos os sentidos: atendimento e interação social.

sua volta. Em outras palavras, capazes de ser protagonistas da própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades e de acordo com as circunstâncias, como todos os demais.

Partindo dessas considerações, pretendo, no escopo deste capítulo, compartilhar algumas reflexões sobre a atual configuração da Educação Especial, enfatizando a necessidade de rever nosso posicionamento nos espaços em que agora atuamos, sobretudo no contexto escolar. Mais precisamente, quero problematizar a interação entre os professores especialistas[82], ou seja, os que atuam na Educação Especial, e os do ensino comum — os professores "generalistas", para usar uma expressão de Bueno (1999). Nesse segundo grupo incluo não apenas quem está em sala de aula, mas também a equipe pedagógica e a gestão escolar.

Como discutido em capítulos anteriores, as políticas de inclusão escolar garantiram o ingresso no ensino comum de alunos com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, que até então eram responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Esse movimento colocou em xeque a concepção prevalente de escola como instituição meritocrática, classificatória e homogeneizadora[83] (Glat, 2018b). Nesse sentido, "mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas capazes de atingir todos os alunos" (Glat; Blanco, 2015, p. 16-17).

---

[82] Para efeito desta discussão, estou utilizando a expressão “especialista” de forma ampla, embora reconheça que atualmente nem todo professor que atua no atendimento educacional especializado ou em outras modalidades de Educação Especial pode ser considerado, de fato, um especialista na área.

[83] Sem entrar no mérito desta questão, que extrapola o tema deste texto, vale destacar que há uma contradição inerente nas políticas públicas brasileiras que pregam uma escola aberta para a diversidade e a avaliam com base no desempenho dos alunos em exames e índices nacionais padronizados (Carvalho, 2017; Glat, 2018b).

Podemos dizer que Educação Inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola. As mudanças exigidas de cada unidade escolar para implementar uma educação para a diversidade envolvem estrutura administrativo-acadêmica, arquitetônica e de recursos humanos e materiais; Projeto Político-Pedagógico; organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades; e assim por diante. No entanto, para além dessas transformações, o ingresso de alunos com deficiência no ensino comum trouxe, em seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares.

Na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não apenas o apoio direto aos alunos com necessidades educacionais específicas, mas — talvez prioritariamente — o suporte aos professores do ensino comum, para que possam conduzir adequadamente a escolarização desses educandos. Um dos pressupostos da Educação Inclusiva é que a escolarização se dá no espaço da classe comum, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista. E a tarefa de ensinar a todos os alunos — inclusive aos que apresentam necessidades educacionais específicas — é, em primeira instância, do professor regente.

Muito tem sido dito sobre a precária formação inicial e continuada dos professores e demais agentes educacionais para lidar com a diversidade do alunado hoje presente em nossas escolas. A falta de capacitação do corpo docente para atender a "alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais na complexidade de uma turma regular" (Glat; Blanco, 2015, p. 30) pode ser considerada uma das maiores barreiras — talvez a maior — à efetivação de uma proposta pedagógica inclusiva.

Vale reforçar que o problema afeta tanto os professores do ensino comum quanto os da Educação Especial, que deveriam lhes dar suporte. Já sinalizávamos essa questão há mais de duas décadas:

> No primeiro caso, verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (Glat; Pletsch, 2004, p. 2).

Além disso, a experiência e a atuação de boa parte dos professores especialistas ainda se pautam no modelo das classes especiais, que, na maioria dos casos, "são estruturadas sem um planejamento acadêmico e sistema de avaliação consistente" (Glat; Pletsch, 2004, p. 2). Assim, ao se depararem com a complexidade do ensino comum, esses docentes — tanto os que atuam no AEE quanto os que prestam suporte na classe — recuam e assumem para si a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, reproduzindo na escola inclusiva a dinâmica do atendimento especializado tradicional.

Ou seja, em vez de interagir colaborativamente com o professor regente para juntos construírem uma proposta curricular e pedagógica diferenciada — porém articulada ao que é planejado para o restante da turma —, tornam-se frequentemente o referencial do aluno e de sua família na escola[84]. Foi o que se viu em alguns depoimentos do Capítulo 6, como o da estudante que só conseguia aprender quando ia para a sala de recursos, e a que dizia

[84] Um exemplo dessa situação é a dependência das escolas (tanto privadas quanto públicas), cada vez mais frequente, da presença de um "mediador de aprendizagem" (estagiário ou professor) para atender e acompanhar individualmente alunos com deficiências na sala de aula e demais espaços. Embora "sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem com isso, substituir o papel do professor regente" (Glat; Pletsch, 2011, p. 24), na prática, todo o trabalho de escolarização desses alunos acaba ficando sob sua responsabilidade.

ser a professora do AEE mais amiga sua do que os colegas de turma.

Há diversos estudos analisando projetos, formais e informais, de colaboração entre professores especialistas e do ensino comum, construídos a partir de diferentes estratégias — ensino colaborativo, bidocência, consultoria colaborativa (Braun; Marin, 2016; Capellini, 2004; Glat, 2016; Mendes, 2011; Mendes; Pereira, 2025; Oliveira, 2018)[85]. Todas essas propostas vêm se mostrando profícuas na promoção da inclusão e da aprendizagem de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas.

O dado inquestionável é que, nas escolas em que essa ponte é construída, o processo flui com mais naturalidade. A grande vantagem da bidocência, que não demanda espaço diferenciado de atendimento, é que, por haver dois professores em sala, ela "favorece o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, tendo ou não uma deficiência" (Glat; Pletsch, 2012, p. 24).

Recapitulando, um fator determinante para o processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência é a interação entre o professor regente do ensino comum e o professor que presta atendimento educacional especializado, qualquer que seja a modalidade. Entretanto, a experiência empírica, corroborada por dados de inúmeras pesquisas, evidencia que, de maneira geral, esses profissionais enfrentam dificuldades para estabelecer parcerias e desenvolver práticas colaborativas, sobretudo quando não há uma diretriz operacional sistemática por parte da gestão.

[85] Apesar de pequenas diferenças de definição, de modo geral, essa modalidade de atendimento educacional especializado, como já mencionado, "caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial (...), trabalhando juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais" (Glat; Pletsch, 2011, p. 24).

Conforme já assinalado, ainda hoje, em inúmeras escolas públicas e privadas, a escolarização de alunos com deficiência incluídos em turmas comuns continua sendo tratada, na maior parte dos casos, como responsabilidade quase exclusiva da equipe de Educação Especial (quando ela existe!). São muitas as variáveis que contribuem para o distanciamento entre o discurso — que reconhece a colaboração docente como fator imprescindível à escolarização desses alunos — e as ações que efetivamente se materializam no cotidiano escolar. Compreendê-las exigiria uma análise multifatorial que não caberia neste capítulo.

Abrindo a discussão, porém, é preciso considerar que as políticas públicas e as construções teórico-conceituais que as originam e sustentam se transformam em um ritmo bem mais rápido do que as representações sociais[86] internalizadas pelos sujeitos por elas impactados. Nessa direção, entendo a formação de professores como uma das origens da representação social dicotômica entre ensino comum e ensino especial — dicotomia que quase duas décadas de políticas de inclusão escolar não conseguiram desconstruir.

Desde a LDB (Brasil, 1996), diferentes peças de legislação e diretrizes curriculares (Brasil, 2002; 2006; 2015; 2024) vêm estabelecendo a obrigatoriedade, nas licenciaturas, de conteúdos e disciplinas voltados a uma ação pedagógica na diversidade. Todavia, como apontamos em trabalhos anteriores (Glat; Blanco, 2015; Glat; Nogueira, 2002), os cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção clássica e estática do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento "normal" — diga-se, "saudável" — e universal para todos os sujeitos.

[86] Representações sociais podem ser genericamente definidas como um conjunto de imagens, percepções, crenças e valores a respeito de um determinado objeto, indivíduo (ou grupo de indivíduos), situação ou acontecimento, construídas por meio da interação social, e compartilhadas por um número significativo de pessoas (Jodelet, 2006; Sá, 1996). Em outras palavras, um processo de significação coletiva de conhecimentos produzidos por meio das relações de poder (Silva, 1995).

Assim, os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e que não conseguem acompanhar o ritmo e o padrão esperados — ou que, no caso das altas habilidades, os superam — são considerados anormais, isto é, fora da norma, e eufemisticamente denominados "alunos especiais". Até início dos anos 1990, eram alijados do sistema regular de ensino e encaminhados para escolas ou classes especiais, com lógica de funcionamento própria e independente, sem qualquer regulamentação ou exigência curricular.

Em outras palavras, essa visão dualista gerou uma representação social ainda muito impregnada no imaginário dos educadores e do público em geral: a de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos, os "normais" e os "especiais". E, por consequência, duas categorias distintas de professores, os "regulares" e os "especializados". Cada segmento teria sua própria formação e competência específica, resultando em objetivos e práticas pedagógicas igualmente distintos.

Entretanto, com o advento das políticas de Educação Inclusiva e a abertura das escolas aos diversos grupos outrora excluídos — entre eles os "alunos especiais" —, rompeu-se a divisão do sistema entre ensino regular e ensino especial. Hoje, todo e qualquer professor, independentemente do nível de ensino, pode receber em sua classe alunos com diferentes peculiaridades de desenvolvimento, inclusive com comprometimentos de ordem sensorial, cognitiva, psicológica e/ou motora.

As licenciaturas, de modo geral, vêm incorporando a seus currículos — mais por exigência legal do que por opção político-pedagógica — disciplinas voltadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas. Entretanto, tais disciplinas ainda são, via de regra, tratadas como matérias complementares da área de Educação Especial, mesmo quando obrigatórias (Cruz; Glat, 2014). A Pedagogia e os demais cursos de formação de professores mantêm um viés dicotômico: nas disciplinas que tratam do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento em geral — alfabetização, didática, educação

infantil, educação de jovens e adultos, currículo, psicologia do desenvolvimento, etc. —, dificilmente se incluem conteúdos programáticos que abordem as questões relativas a esses sujeitos.

Não se trata de negar as especificidades de nossa área — muito pelo contrário! Diria até que, nos últimos anos, perdemos um grande espaço de formação inicial com a descontinuidade das habilitações em Educação Especial[87]. E os cursos de formação continuada, inclusive em nível de especialização, que proliferam pelo país, em sua maioria apresentam a área de forma teórica e genérica, oferecendo pouca capacitação técnica para lidar com as especificidades de nosso público[88], elaborar planos educacionais individualizados e propor estratégias de diferenciação pedagógica (Glat; Pletsch, 2013).

Para dar conta da demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de modo que, garantidas as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja interface e diálogo entre as disciplinas, numa perspectiva que tome a diversidade humana como padrão.

Quando se discutem as dificuldades de implementação da Educação Inclusiva, o foco costuma recair sobre o despreparo pedagógico e emocional dos professores para receber alunos com deficiência e outras condições atípicas em suas classes. No entanto, o problema — ou melhor, o desafio — não é só do ensino comum. Muito pelo contrário: nós, da Educação Especial, também temos

---

[87] Atualmente, só quatro universidades públicas brasileiras oferecem licenciatura em Educação Especial: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e, mais recentemente, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com a Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

[88] Um exemplo emblemático desta lacuna é a formação aligeirada de professores "especialistas" para atuar em salas de recursos multifuncionais, que, em um curto espaço de tempo, são considerados capacitados para atender alunos com todos os tipos de deficiências e transtornos de desenvolvimento.

grande resistência, se não no discurso, certamente na prática, em abrir mão do "monopólio" de atender aos alunos com deficiência e em desenvolver um trabalho de colaboração equitativa com os demais docentes da escola.

Não são apenas os professores do ensino comum que se referem a esses estudantes como "os alunos da Educação Especial" ou "os alunos da inclusão". Nós também continuamos pensando neles, consciente ou inconscientemente, como "nossos alunos" — e não como alunos do professor regente da classe, a quem devemos dar suporte. Essa visão dualista e estereotipada do espaço psicopedagógico dos alunos com deficiência é, para mim, a verdadeira barreira à inclusão escolar.

Essa concepção sobre "nosso público" tem raízes na construção histórica da Educação Especial, já discutida no Capítulo 1, como sistema educacional paralelo, desvinculado do ensino comum, mesmo quando — no caso das classes especiais — ocupava o mesmo espaço institucional. Nesse contexto, a Educação Especial configurou-se como campo de conhecimento e de formação ultra especializado, o que nos conferia um saber e, por consequência, um "poder" absoluto sobre a população que atendíamos. Como observa Foucault (1986), não há relação de poder sem a construção de um campo de saber, e todo saber engendra novas relações de poder. Esse poder se manifesta de diversas maneiras:

> Em termos administrativos, decidindo sobre a alocação de recursos e política institucional; em termos clínicos, determinando o tipo de tratamento [atendimento] e os métodos educacionais que o cliente [ou aluno] receberá; em termos acadêmicos, formulando as teorias e concepções a respeito da natureza e causa das deficiências, assim como a formação da nova geração de especialistas (Glat, 2009, p. 25).

As políticas de inclusão escolar e as demandas que elas geraram sobre a Educação Especial atingiram diretamente essa tradição profissional: frustraram expectativas e puseram em questão nossos saberes, já que boa parte dos professores

especialistas desconhecia a realidade do ensino comum ou dela estava afastada havia muitos anos.

Como discutido, atender alunos com um determinado tipo de deficiência[89], no espaço quase individualizado e pouco estruturado da classe especial, exige competências bem diferentes daquelas necessárias para orientar e apoiar professores que se deparam com educandos com necessidades educacionais específicas variadas, em turmas com mais de 20 alunos e com propostas curriculares e de avaliação rígidas e previamente determinadas. Acrescente-se que alunos com deficiência costumam ser incluídos no ensino comum com defasagem acadêmica significativa, e que suas próprias condições dificultam o acompanhamento dos conteúdos programáticos no mesmo ritmo da turma.

Como discutido, os cursos de formação de professores não vêm construindo os saberes docentes necessários para atuar em classes inclusivas. Fontes (2007) ressalta que esse saber é produzido socialmente, nas condições concretas em que a profissão se exerce — e, por isso mesmo, precisa se transformar quando a escola se transforma. A fala de uma professora de sala de recursos revela o quanto esse processo é também subjetivo.

> *Para quem está em sala de aula é complicado, porque a gente tem pré-conceitos sobre essa questão. Não só pré-conceitos com o aluno com deficiência, mas pré-conceitos no tipo de trabalho que a gente vai realizar em sala de aula. A nossa formação ainda é muito voltada para o tradicional..., para o grupo homogêneo. Mas, para a gente que tem a formação um pouco anterior, a gente percebe que está enraizado lá, numa questão homogênea e se libertar disso é muito complicado. É um processo interno que o professor vai ter que se trabalhar, se conscientizar* (Fontes, 2007, p. 159).

A tese central deste capítulo é que a atualização dos saberes docentes — tanto dos "generalistas" quanto dos "especialistas" — e,

---

[89] Até o advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a configuração do AEE como sala de recursos multifuncionais (Brasil, 2009; 2011), as classes especiais e as salas de recursos, em geral, atendiam alunos com um determinado tipo de condição, com professores especializados nessa área específica.

por consequência, a transformação das práticas pedagógicas não se resumem a uma nova abordagem teórico-metodológica ou acadêmica. Como reconhece a professora na fala anterior, trata-se de um processo interno de desconstrução das representações sociais sobre o papel do professor e sobre o que significa ensinar em uma escola inclusiva.

Justamente em função dessas concepções, ainda dicotômicas e estereotipadas, a relação entre os dois grupos de docentes é complexa e potencialmente conflituosa. Muitos professores do ensino comum, mesmo quando acolhedores e com um discurso "politicamente correto" a favor da inclusão, no fundo não acreditam que alunos com deficiência pertençam às suas turmas. É muito comum ouvirmos falas como: "eles aprenderão melhor em classes especiais"; "terão lá mais atenção diferenciada do que eu posso dar aqui"; "a professora do AEE quer que eu faça um trabalho diferenciado com esse aluno, mas o que eu faço, enquanto isso, com o resto da turma?". Além disso, muitos não valorizam o suporte que os professores especializados podem oferecer, porque eles "não têm ideia do que é manejar uma turma com tantos alunos, cheia de problemas, com todas as cobranças em cima de nós!".

Os profissionais da Educação Especial, por sua vez, também não apostam nas possibilidades de desenvolvimento acadêmico desses educandos na turma comum sem um suporte especializado direto e permanente — o que nem sempre é viável ou necessário. Vale lembrar porém, como discutido no Capítulo 3, que em inúmeros casos a inclusão escolar demanda apenas mudanças na forma de estruturar o ensino e de manejar a sala de aula, contemplando práticas diversificadas: organização de atividades em grupos, tutoria por pares[90]e outras estratégias que favorecem a colaboração entre os alunos e facilitam a aprendizagem de todos.

[90] Tutoria por pares é uma estratégia pedagógica em que um aluno mais adiantado no processo de aprendizagem auxilia um colega que ainda não adquiriu ou está elaborando o(s) conceito(s) em pauta na atividade (Fontes et.al; 2015).

Não se pode, porém, banalizar o quadro de condições precárias de trabalho de nossos docentes, tanto da Educação Especial quanto do ensino comum. A maioria cumpre dupla, ou até tripla, jornada, o que não lhes permite compartilhar um horário para discussão de casos, preparação conjunta de materiais didáticos e adaptações curriculares. Como aponta Carvalho (2017, p. 234), "o tempo destinado a essas atividades é irrisório e os planejamentos se situam no nível da superficialidade". A autora analisou práticas pedagógicas e narrativas de professoras do ensino comum e de salas de recursos multifuncionais e identificou, em ambos os grupos, inúmeras dificuldades de interlocução, que resultavam em um trabalho fragmentado e desconectado entre os dois espaços.

A polaridade e a tensão que se desdobram na relação entre ensino comum e Educação Especial representam um dos grandes obstáculos à inclusão, à participação e à aprendizagem de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Certamente há muitas escolas em que uma cultura de colaboração vem sendo construída, com docentes revendo suas representações internalizadas e transformando sua prática pedagógica e suas interações profissionais. Contudo, em grande parte dos casos, tudo se passa ainda como se, para além de suas especificidades, se tratasse de dois sistemas distintos e incomunicáveis — ainda que não o sejam mais.

A falta de um trabalho integrado entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente — eu diria mais, inviabiliza — a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída sobre um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado e sobre o investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para a aprendizagem de todos.

Como bem destaca Oliveira (2018, p. 122), “a colaboração entre os professores especializados e do ensino comum quando não contempla assumir o risco de repensar práticas e tradições

curriculares, assume o de compactuar com a manutenção de processos excludentes".

E são esses processos excludentes, enraizados na tradição, que ainda fazem parte da cultura escolar. A eles se referiam, em suas próprias palavras, os estudantes ouvidos na segunda parte deste livro: a prova que tinham que fazer igual à dos demais colegas, o professor que passava um monte de matéria e só depois explicava, o apoio que não chegava... O que lhes faltava não era o acesso à escola — era uma escola verdadeiramente preparada para acolhê-los e ensiná-los.

DAGAZ – A RUNA[91] DO APROFUNDAMENTO, DA TRANSFORMAÇÃO, DO NOVO DIA[92]



A retirada de Dagaz em um lançamento significa um importante desvio ou penetração no processo de modificação pessoal, uma transformação total de atitude, uma virada de 180 graus.

A área de Educação Especial e todos nós que nela trabalhamos estamos vivenciando um momento crucial de ressignificação em termos de conceitos, objetivos, práticas e perspectivas. Como fazer essa transformação do nosso campo de conhecimento e atuação sem perder a identidade, é o nosso grande desafio. Pois,

(...) *a transição é tão radical, que não se consegue mais levar a vida rotineira da maneira rotineira.*

---

[91] Runas são um oráculo (como o Jogo de Búzios, Tarô, I Ching, e outros) de origem escandinava (usado pelos vikings), constituído de 25 peças com símbolos desenhados. Cada runa tem uma determinada interpretação de acordo com o contexto em que são lançadas.

[92] Adaptado de Blum, 1994, *O livro de Runas.*

Como discutido no capítulo anterior, para nós, especialistas, trabalhar em espaços inclusivos demanda novos saberes, novas competências e, sobretudo, novas atitudes em relação ao público que atendemos, bem como aos novos colegas com os quais agora precisamos compartilhar nossa atuação. Porém,

> (...) *uma vez que a oportunidade está correta, o desfecho é garantido, embora não seja previsível do ponto de vista atual. Em cada vida, finalmente surge um momento que, se reconhecido e capturado, transforma o curso da vida para sempre* (...).

Hoje não cabe mais discutir se pessoas com deficiência devam ou não estudar em escola comum, ingressar no mercado de trabalho, namorar, casar, ter filhos, entrar para a política... Finalmente chegamos a um ponto em que a inclusão educacional e social tão sonhada desde meados da década de 1970, quando começamos a falar em integração, tem condições de se concretizar. E não dá mais para voltar atrás...

No entanto, como construir uma Educação Especial Inclusiva? Que caminhos temos a percorrer, que condições precisamos criar para que esse processo se concretize de forma efetiva? Para responder a essas questões, ainda necessitamos de mais estudos e pesquisas que aprofundem a análise de como as políticas de inclusão vêm se materializando nas diferentes dimensões do campo, sobretudo a partir do olhar das próprias pessoas com deficiência.

Em outras palavras, precisamos de investigações que nos mostrem, preferencialmente com base em experiências exitosas (pois o que falta já sabemos), como transformar a utopia em ações e práticas que permitam a cada pessoa com deficiência — com sua particularidade e seu modo próprio de ser — incluir-se nesse mundo que, apesar de todas as políticas e ações afirmativas, ainda ergue tantas barreiras, objetivas e subjetivas, para ela.

Mas, como já dizia o poeta[93]: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar."

> (...) *Conte, portanto, com a confiança radical, ainda que o momento o inste a saltar no abismo com mãos vazias. Com essa Runa revela-se a sua Natureza de Guerreiro.*

Será que, ao embarcar na proposta inclusivista, longe dos protegidos espaços especializados, perderemos nossa identidade? Educação Inclusiva significará, a longo prazo, a descontinuidade da Educação Especial?

Disso eu não tenho receio. Sei que não acontecerá se continuarmos lutando por nosso espaço acadêmico, político e profissional, como guerreiros que sempre fomos, desde os tempos em que desenvolvemos procedimentos de ensino que mostraram que pessoas com deficiência podiam aprender.

> *As trevas ficaram para trás: surgiu o alvorecer do dia....*
> Mas, Dagaz alerta:
> *Uma alta dose de trabalho árduo pode estar envolvida em uma época de transformação. Submeta-se alegremente a esse trabalho.*

Foi uma alegria, para mim, trabalhar nesse livro. Agradeço, de coração, a oportunidade de compartilhar com vocês essa minha/nossa trajetória.

Por fim, uma última reflexão.

Na coleção *Questões Atuais em Educação Especial*, por mim organizada, todos os sete livros terminam com uma runa, que eu jogava e interpretava em função do significado que aquele livro tinha para mim. Ao terminar esta narrativa, que trouxe à tona tantas

---

[93] "Caminhante, não há caminho, se faz o caminho ao andar." Verso muito conhecido do poeta espanhol Antonio Machado, do poema "Proverbios y cantares XXIX", no livro *Campos de Castilla* (1912).

questões antigas e atuais da Educação Especial, senti o impulso de finalizar também com uma reflexão rúnica, digamos assim...

E, pelo princípio da sincronicidade[94], a runa que eu lancei foi a mesma do último livro da série, que justamente reeditou minha tese de doutorado, *Somos Iguais a Vocês*. Lá escrevi (Glat, 2009, p. 203):

> Essa pesquisa, que aqui compartilhei com vocês, representa um marco na minha trajetória profissional (...) porque promoveu uma mudança profunda na maneira como pensava e trabalhava com e sobre pessoas com deficiência mental [intelectual].

Hoje, passados tantos anos, posso dizer que essa atitude se fortaleceu e cristalizou, sobretudo a partir do meu contato com o movimento de autodefensoria das pessoas com deficiência, que tenho acompanhado, mesmo quando não envolvida diretamente. Assim, revisitando minha trajetória na área, finalizo esta obra — que tanto tempo levou para ser concluída — com a mesma convicção que guiou minha ação neste meio século de estudos, pesquisas e trabalhos em Educação Especial.

Dadas as condições adequadas — e nossa "missão" como especialistas é justamente contribuir para construir e manter essas condições —, pessoas com deficiência, mesmo as que apresentam maiores comprometimentos, podem se desenvolver, participar dos diferentes espaços sociais, e ter uma vida significativa — cada uma na sua medida — como todas as demais.

O palco, porém, é delas. Elas são as protagonistas desse teatro da vida; nós, especialistas, ficamos nos bastidores. É a elas, portanto, não a nós, que cabe abrir esse caminho... A nós, resta ouvir e apoiar.

Como eu disse na apresentação do livro, sigamos juntos!

---

[94] Princípio segundo o qual dois eventos podem estar significativamente conectados sem relação direta de causa e efeito. Jung usava este princípio para explicar coincidências carregadas de significado psicológico, que a lógica causal não dá conta de explicar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports.* 12. ed. Washington, DC: AAIDD, 2021.

ANTUNES, K. C. V. *Histórias de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.* Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Um panorama das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior: avanços, desafios e perspectivas. In: BORDIGNON, L. S.; ESQUINSANI, R. S. S.; FAVERO, A. A.; MANCON, T. (Orgs.). *Políticas educacionais no contexto neoliberal.* 1. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 2025. p. 208-225.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BLUM, R. *O livro de Runas*: *um manual pra o uso de um oráculo antigo: as Runas vikings.* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S. A., 1994 (9 a ed.).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

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

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial

em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2025b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas.* Brasília: Inep, 2025c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas.* Brasília: Inep, 2026.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRITE, R. B. *Percepções de pessoas com deficiência intelectual sobre sua inserção no mundo do trabalho.* Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.* 2004. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARLOU, A. *O poder das pessoas com deficiência intelectual.* Rio de Janeiro: H. P. Comunicações Associados, 2019.

CARVALHO, S. P. T. *Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

CASTANHEIRA, A. de O. *Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual.* Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade. *Educar em Revista*, n. 52, p. 257-273, 2014.

DAMASCENO, A. R.; PEDROSA, S. M. P. de A.; ALMEIDA, W. C. de. Experiências inclusivas nos territórios físicos, simbólicos e informacionais. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 8, p. 1-7, 2024.

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

ESTEF, S.; GLAT, R. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica no Colégio de Aplicação da UERJ. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. (Org.). *Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares.* Marília: Editora da ABPEE, 2018. v. 1, p. 13-29.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-13, 2021.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual: concepções e percepções dos sujeitos. In: GLAT, R.; ESTEF, S. (Orgs.). *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social.* 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 79-96.

FELÍCIO, A. L. da C. S. *Vozes da inclusão na Baixada Fluminense: o que dizem os alunos com deficiência intelectual incluídos no segundo*

segmento do ensino fundamental em uma escola municipal de Duque de Caxias. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

FONTES, R. de S. *A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula -- o desafio da bidocência.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 79-98.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

GESSER, M.; BLOCI, P.; LOPES, P. H. (Orgs.). *Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.* Curitiba: Editora CRV, 2020.

GLAT, R. Desarrollo psicosocial y sexualidad de jóvenes portadores de deficiencias. In: CASTILLA, M. E.; FRESQUET, A.; GRZONA, M. A. (Orgs.). *Construir, desconstruir, reconstruir. Educación Especial: otras miradas.* Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, 2005. p. 5-14.

GLAT, R. *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Editora Sette Letras, 2006.

GLAT, R. "Somos iguais a vocês": depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2009.

GLAT, R. *Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar.* Relatório técnico de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq, 2016.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, ed. especial, p. 9-20, 2018a.

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: avanços e recuos. In: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M. C. (Orgs.). *A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois.* Curitiba: Appris, 2018b. p. 187-197.

GLAT, R. *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*. Relatório Técnico Científico, CNPq, 2020.

GLAT, R. *Falando de si: estudos sobre autopercepção e histórias de vida de pessoas com deficiência intelectual*. Relatório Técnico Científico, FAPERJ, 2021.

GLAT, R. Rememorando uma trajetória na Educação Especial. In: MIGNOT, A. C.; MACEDO, E.; ALVES, N. (Orgs.). *Vida e formação: memoriais de docentes.* Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 235-263.

GLAT, R. *Trajetórias e vivências de estudantes com transtorno do espectro autista no cotidiano escolar.* Projeto de pesquisa aprovado para Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Brasília: CNPq, 2024. Em desenvolvimento.

GLAT, R. *Trajetórias e vivências de estudantes com transtorno do espectro autista no cotidiano escolar.* Projeto de pesquisa aprovado no Programa Cientista do Nosso Estado. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2026. Em desenvolvimento.

GLAT, R.; ANTUNES, K. C. V. A metodologia de História de Vida na pesquisa em Educação Especial: a escuta dos sujeitos. In:

NUNES, L. R. P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. Marília: Editora ABPEE, 2020. p. 53-72.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-31.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filho especial: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 157-170, 2021.

GLAT, R.; ESTEF, S.; ANTUNES, K. C. V. Vivência de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na educação básica: foco nas práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; ESTEF, S. (Orgs.). *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 61-78.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama da Educação Inclusiva no Brasil: estudo diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório técnico científico. Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; FREITAS, R. C. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; OLIVEIRA, V. B. N.; BORGES, M. C. "Nada sobre nós, sem nós": escolarização e inclusão na perspectiva de pessoas com deficiência. In: El TASSA, K.O. M; CRUZ, G. C.; SICILIA, A. (Orgs.). *Educação Inclusiva na Ibero-América.*. Madrid: Editora Dykinson, no prelo

GLAT, R.; PIMENTA, M. J. G.; TEIXEIRA, J. C. D.; DINIZ, N. L. F. *Cartilha de autogestão e autodefensoria: Programa de Autogestão, Autodefensoria e Família das APAEs de Minas Gerais.* v. 1. Belo Horizonte: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, 2023.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.* 2. ed. (Série Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Panorama da educação inclusiva no município do Rio de Janeiro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2009.

GLAT, R.; SPOLIDORO, M. M. F. Autogestão e autodefensoria: promovendo o desenvolvimento e o empoderamento de pessoas com deficiência intelectual. In: GLAT, R.; ESTEF, S. (Orgs.). *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-40.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Painel de Indicadores da Educação Especial.* [S. l.]: Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco, [2026].

ITARD, J. M. G. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.* In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2000.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LALIVE D'EPINAY, C. La vie quotidienne: essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIV, p. 13-38, 1983.

LIMA, M. F. C. *O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, A. *Campos de Castilla.* Madrid: Renacimiento, 1912.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018.

MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. de C.; SIQUEIRA, C. F. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 91-106.

MASCARO, C. A. A. de C. *O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 205, p. 12-22, 2018.

MATOS, M. A. R. de S. Inclusão escolar: desafios e práticas na educação especial. *Revista Interseção*, Palmeira dos Índios/AL, v. 6, n. 1, p. 118-134, nov. 2024.

MENDES, E. G. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G.; PEREIRA, L. M. R. O modelo de suporte à inclusão escolar baseado na consultoria colaborativa. In: MENDES, E. G. (Org.). *Consultoria colaborativa escolar.* Campos dos Goytacazes: Econografia Editora, 2025. p. 38-46.

MIGNOT, A. C.; MACEDO, E.; ALVES, N. (Orgs.). *Vida e formação: memoriais de docentes.* Curitiba: Editora CRV, 2023.

OLIVEIRA, C. M. N.; SPOLIDORO, M. M. F.; SILVA, M. L.; GLAT, R. Entrevistas remotas: a adaptação de metodologias de pesquisa nos tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Maceió. *Anais [\.].* Campina Grande: Realize Editora, 2022.

OLIVEIRA, M. C. *Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular.* 2018. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, V. B. N. de. *Vozes autistas: processos de inclusão/exclusão escolar.* 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.* Doc. A/61/611. Nova York, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEDROSSIAN, D. R. dos S.; FERRO, A. L.; PAULA, A. de L. O bullying e a educação inclusiva na percepção de professores de ensino fundamental. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 2, p. 13808-13834, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n2-352.

PINTO, J.; MORGADO, B. Sexualidade e bem-estar nas pessoas com deficiência intelectual moderada: estudo transversal. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, v. 9, n. 1, p. 9-18, 2023.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.* Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista on line de Política e Gestão Educacional,* v. 22, n. esp. 2, dez. 2018.

PLETSCH, M. D.; BATISTA, G. de F.; AVILA, L. L. de. Constituição da Educação Especial no Brasil: contribuições de Sarah Couto Cesar e Olívia da Silva Pereira. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 22, p. 1-21, e159, 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-159.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. *Revista Espaço*, INES, v. 33, p. 50-60, 2011.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial,* v. 30, p. 1-18, 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. de (Orgs.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.* Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

REDIG, A. G. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.* 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição -- PIT: primeiros passos.* Ponta Grossa: Atena Editora, 2024.

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; GLAT, R. A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1824-1835, 2020.

REDIG, A. G.; SPEVACK, V. (Org.). *Da escola à vida independente: Plano Individualizado de Transição (PIT) para pessoas com deficiência.* 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editora, 2025. 158p.

REIS, J. G.; ARAUJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, UFSM, v. 32, p. 1-16, 2019.

REIS, J. G.; GLAT, R. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 29, n. 1, p. 110-131, jan./abr. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 399*, de 26 de abril de 2022. Altera dispositivos da Deliberação CEE nº 355 e estabelece normas complementares para a inclusão educacional e digital dos estudantes público-alvo da educação especial na Rede Estadual de Ensino. Rio de Janeiro, 2022.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 3, p. 19-33, 1996.

SENNA, L. A. G.; GLAT, R.; MAGALHÃES, E.; GIGANTE, L. Helena Antipoff (1892-1974): une femme en avance sur son temps, pionnère de l'Éducation Spéciale. In: HOUSSAYE, J. (Org.). *Femmes pédagogues -- du XXe au XXIe siècle.* v. 2, 1. ed. Paris: Éditions Fabert, 2009. p. 419-454.

SIDMAN, M. Aprendizagem sem erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Revista Psicologia*, v. 11, n. 3, p. 1-15, 1985.

SILVA, M. L. da. *Trajetórias e vivências de alunos com baixa visão na escola comum: experiência e desafios na inclusão.* 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995.

SIQUEIRA, M. L. P.; ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Inclusão em educação: desafios do público-alvo da educação especial na educação profissional. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 350-361, 2021.

SODELLI, F. G. *Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS.* Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

SPOLIDORO, M. M. F. *O ensino de Ciências pela percepção de pessoas com deficiência intelectual.* Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

TALENTO INCLUIR. *Alunos com deficiência no Ensino Superior.* [S. l.], 30 out. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025.* São Paulo: Moderna, 2025.

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

VIANNA, M. M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica.* 2015. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

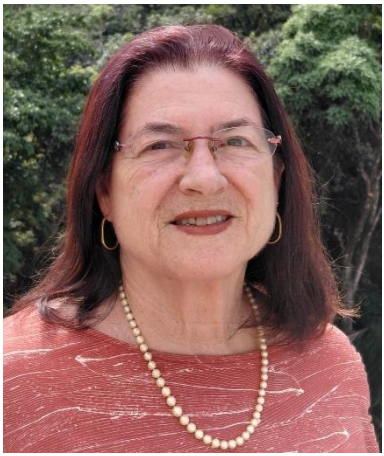
WOLFENSBERGER, W. *The principle of normalization in human services.* Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às

práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021.

ZUIN, L. F.; LEÃO, A. M. de C.; DENARI, F. E. Sexualidade e deficiência intelectual: estigmas e preconceitos. *APAE Ciência*, v. 18, n. 2, 2022.

SOBRE A AUTORA



Rosana Glat é formada em Psicologia pela University of the Pacific, da California; com Mestrado pela Northeastern University, de Boston; e doutorado pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro.

Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o grupo de pesquisa "Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais".

Diretora Acadêmica da Faculdade APAE Brasil – Dr. Eduardo Barbosa, da Federação Nacional das APAEs; e assessora da Diretoria Científica da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

Já ocupou, entre outros, os cargos de Diretora da Faculdade de Educação da UERJ, Coordenadora e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ) e Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

É membro da associação budista Brasil Soka Gakkai Internacional (BSGI).

LIVROS PUBLICADOS

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli (Orgs.). *Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social*. São Carlos: Pedro & João Editores.
GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* Rio de Janeiro: EdUERJ.
GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
GLAT, Rosana. *Ser mãe e viva a vida.* Rio de Janeiro: Documenta Histórica Editora. (Publicado originalmente pela Editora Agir com o título *Ser mãe e a vida continua*.)
KADLEC, Verena Pamela Seidle; GLAT, Rosana. *A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Agir.

Coleção Questões Atuais em Educação Especial — Sette Letras Editora
Vol. I — GLAT, Rosana. *Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*.
Vol. II — GLAT, Rosana; FREITAS, Ruth Cândida. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*.
Vol. III — NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*.
Vol. IV — MÜLLER, Tania Mara Pedroso; GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*.
Vol. V — GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tibúrcio. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*.
Vol. VI — GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*.

Vol. VII — GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. (Publicado originalmente pela Editora Agir.)

Com cinco décadas dedicadas à Educação Especial, a Profa. Dra. Rosana Glat reúne, neste livro, memórias pessoais e a trajetória da área, do modelo médico-assistencialista à Educação Especial Inclusiva. Com base em suas pesquisas de campo, com destaque para a visão das próprias pessoas com deficiência intelectual, discute os fundamentos e as perspectivas da Educação Inclusiva. Reflete, ainda, sobre o papel atual dos profissionais da área, com foco na colaboração entre os diversos atores escolares e no protagonismo das pessoas com deficiência.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3265-2