Educação Inclusiva

uma maneira de pensar e viver a escola

Organização
Denise de Oliveira Alves
Katiel Corrêa de Sousa Castro
Rone Rosa Martins



Pedro & João editores

Educação inclusiva:

uma maneira de pensar e viver a escola

Pedro & João
editores

Conselho Científico da Obra

Allysson Fernandes Garcia - CEPAE. UFG
Andreza Marques Leão - Universidade Estadual Paulista. UNESP
Claudia Maffini Griboski - Universidade de Brasília. UNB
David Rodrigues - Universidade de Lisboa. ULisboa
Décio Nascimento Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)
Glauco Roberto Gonçalves - CEPAE. UFG
Janaína Tude Sevá - Universidade Federal de Goiás. UFG
Jean Robert Poulin - Université du Québec à Chicoutimi. UQAC
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti - Universidade Estadual Paulista. UNESP
José Firmino de Oliveira Neto - Universidade Federal de Goiás. UFG
Juliete Prado de Faria - Universidade Federal de Goiás. UFG
Luana Molina - Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR
Lucas Matheus Rocha - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Luzia Lima-Rodrigues - Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Marcos Alexandre Barros - Universidade Federal de Pernambuco. UFPE
Margareth Pereira Arbués - Universidade Federal de Goiás. UFG
Mariangela Castejon - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. UFTM
Milton Antonio Auth - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Paulo Vitor Teodoro - Universidade Federal de Uberlândia. UFU
Sinara Pollom Zardo - Universidade de Brasília. UNB
Welson Barbosa Santos - Universidade Federal de Uberlândia. UFU

Denise de Oliveira Alves
Katiel Corrêa de Sousa Castro
Rone Rosa Martins
(Organização)

Educação inclusiva:

uma maneira de pensar e viver a escola

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Denise de Oliveira Alves; Katiel Corrêa de Sousa Castro; Rone Rosa Martins [Orgs.]

Educação inclusiva: uma maneira de pensar e viver a escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 200p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3312-3 [Digital]

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Pessoas com deficiência. 3. Escola hospitaleira. 4. Inclusão Escolar. 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 Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

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

Apresentação

Os encontros científicos costumam ser marcados pela intensidade do instante. Durante alguns dias, pesquisadores, estudantes, professores e profissionais compartilham inquietações, apresentam resultados de pesquisas, tensionam certezas, formulam novas perguntas e, por algumas horas, experimentam a rara oportunidade de pensar coletivamente. Depois, o tempo segue seu curso. As salas se esvaziam, os projetores são desligados, as mesas são desfeitas e cada participante retorna ao seu cotidiano, às suas pesquisas, às suas salas de aula, aos desafios que continuam exigindo reflexão e compromisso. À primeira vista, tudo parece ter terminado.

Entretanto, alguns encontros recusam esse destino. Permanecem. Não porque resistam ao tempo como uma lembrança estática, mas porque continuam produzindo deslocamentos, inspirando novas perguntas e convocando diferentes olhares para problemas que ainda insistem em nos desafiar. Há ideias que não se encerram quando o último aplauso é dado. Elas seguem circulando, transformam-se em pesquisas, atravessam práticas pedagógicas, inspiram novas experiências e encontram, na escrita, uma forma de permanecer em movimento.

É desse movimento que nasce esta obra.

Os textos aqui reunidos resultam, em sua maioria, das conferências, mesas-redondas e oficinas realizadas durante o II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e o III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC), promovidos pela Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás, e acolhem, igualmente, contribuições de autores especialmente convidados pela Comissão Organizadora, cujas reflexões ampliam e aprofundam os diálogos suscitados durante o evento. Realizado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio

de edital específico, e em parceria com a Prefeitura da Cidade de Goiás, o evento reuniu pesquisadores, estudantes, profissionais da educação, gestores públicos e movimentos sociais em torno de um compromisso comum: fortalecer a produção compartilhada do conhecimento e reafirmar a educação como direito de todos.

O tempo transcorrido entre aquele encontro e a publicação deste livro poderia sugerir um distanciamento das reflexões aqui apresentadas. Ocorre justamente o contrário. Se há algo que estas páginas revelam é a permanência das questões que mobilizaram seus autores e autoras. Em um contexto marcado por constantes transformações sociais, políticas, culturais e educacionais, os desafios da educação inclusiva não perderam atualidade. Ao contrário, tornaram-se ainda mais urgentes. O tempo não tornou estes textos menos necessários; revelou a profundidade das perguntas que os constituem.

Talvez porque a educação inclusiva nunca tenha sido um ponto de chegada. Ela se realiza como movimento permanente de revisão das práticas, das políticas, das linguagens e, sobretudo, das formas pelas quais reconhecemos uns aos outros. Não se trata de um conceito acabado, nem de uma agenda restrita a determinados sujeitos ou contextos. Trata-se de uma perspectiva ética que nos interpela continuamente, exigindo que a escola, a universidade e a sociedade revisitem suas próprias certezas para que o direito à educação se efetive em sua dimensão mais radical: o direito de todas as pessoas viverem, juntas, a experiência escolar, compartilhando aprendizagens, convivências e pertencimentos.

É precisamente essa compreensão que atravessa os capítulos desta coletânea. Embora escritos a partir de diferentes referenciais teóricos, campos do conhecimento e experiências profissionais, seus autores e autoras compartilham uma mesma disposição intelectual: recusar respostas simplificadoras para questões complexas. A linguagem, a arte, as políticas públicas, a formação docente, as relações familiares, os direitos humanos, a acessibilidade, a educação antirracista, a escola comum e tantas outras temáticas aqui abordadas não aparecem como discussões

isoladas. Ao contrário, constituem diferentes entradas para um mesmo *cum versare*: uma conversação que compreende a inclusão como compromisso permanente com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade democrática.

Não por acaso, esta obra se inicia com Verli Petri. Antes de discutirmos políticas públicas, escola, formação docente ou práticas pedagógicas, sua reflexão nos conduz àquilo que sustenta todas essas discussões: a linguagem. Ao deslocar os sentidos aparentemente estabilizados da palavra inclusão, a autora nos lembra que as palavras nunca são neutras; elas produzem realidades, instituem modos de compreender o mundo e participam das disputas políticas do nosso tempo. É por essa porta que o leitor é convidado a entrar nesta coletânea.

Sinara Pollom Zardo inaugura essa discussão refletindo sobre a inclusão e a acessibilidade na educação superior como direitos humanos, e sobre o papel estratégico dos núcleos de acessibilidade na construção de universidades inclusivas.

Na sequência, Meire Cavalcante reafirma, com vigor ético e político, a defesa da escola comum como espaço de pertencimento, hospitalidade e afirmação dos direitos humanos. Cláudia Dutra amplia esse horizonte ao compartilhar a experiência da Rede Nacional de Educação Inclusiva (REDSEI), reafirmando a importância das políticas públicas na consolidação de sistemas educacionais comprometidos com o direito de todos à aprendizagem. Em seguida, Jaqueline Araújo e Saddo Ag Almouloud conduzem o leitor ao cotidiano da sala de aula, demonstrando como práticas pedagógicas inclusivas podem transformar o ensino da Matemática.

Fernando Lauria amplia essa reflexão ao aproximar a Neurociência dos processos de aprendizagem, oferecendo novos elementos para compreender como o cérebro aprende e como esse conhecimento pode favorecer práticas educacionais. Maria Cristina Abreu Domingos e Walter Ude deslocam o olhar para as relações entre famílias, escolas e formação de educadores, lembrando que a inclusão também se constrói na qualidade dos vínculos humanos.

Na sequência, Luzia Lima-Rodrigues, José Eduardo de Oliveira Lanuti e Dalmo Araújo dos Santos convidam o leitor a refletir sobre os desafios da avaliação na perspectiva da educação inclusiva. Ao problematizarem práticas avaliativas historicamente marcadas pela exclusão, os autores reafirmam a avaliação como dimensão indissociável do direito à aprendizagem, defendendo processos avaliativos comprometidos com a participação, a equidade e o reconhecimento das potencialidades de todos os estudantes.

Com Lavini Castro, a coletânea amplia esse horizonte de reflexão ao lembrar que a inclusão não se limita às deficiências ou às políticas de educação especial. Ela convoca a enfrentar todas as formas de exclusão que atravessam a escola e a sociedade. Nesse contexto, a autora nos convida a reconhecer a memória e a prática docente como territórios de resistência e emancipação, reafirmando que uma educação verdadeiramente inclusiva também exige o enfrentamento do racismo, a descolonização dos currículos e o compromisso ético com a justiça social.

Já Vanessa Helena Santana Dalla Déa nos convida a experimentar a potência da arte, da dança, dos laços e dos afetos como experiências de pertencimento e transformação. E concluímos este percurso com uma carta. Em Para quem quiser ler, Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto não encerra a conversa; ao contrário, entrega ao leitor uma escrita que acolhe, provoca e convida à continuidade das reflexões. Talvez não exista forma mais coerente de concluir uma obra como esta do que recusando o ponto final e fazendo da última página um novo começo.

Antes de concluir esta apresentação, registramos nossa gratidão aos autores e às autoras que acolheram o convite para compartilhar suas reflexões nesta obra. Em um cotidiano profissional marcado pela intensidade do trabalho, disponibilizar tempo para transformar conferências, mesas-redondas e oficinas em textos escritos constitui um gesto de generosidade intelectual e de compromisso com a socialização do conhecimento. Cada texto aqui publicado é também um gesto de confiança na universidade pública e na potência do conhecimento compartilhado. A cada um

e a cada uma, nosso sincero agradecimento. Mais do que colaboradores desta publicação, são parceiros de pesquisa, de diálogo, de militância e da permanente defesa da educação pública, democrática e inclusiva. Que estas páginas expressem, ainda que modestamente, o reconhecimento por sua confiança, por sua disponibilidade e pela convicção compartilhada de que o conhecimento somente cumpre sua função social quando circula, provoca, inspira e continua produzindo novos encontros.

Ao transformar em texto aquilo que, inicialmente, foi partilhado pela palavra falada, este livro preserva uma característica própria dos grandes encontros acadêmicos: a capacidade de produzir diálogos que ultrapassam os limites do tempo e do espaço em que foram originalmente vividos. Cada capítulo guarda consigo a memória de uma conferência, de uma oficina, de uma mesa-redonda; mas guarda, sobretudo, a potência das perguntas que continuam mobilizando pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com uma educação pública, inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

Que esta obra encontre, em cada leitor e em cada leitora, não um ponto final para as discussões aqui apresentadas, mas a oportunidade de lhes conferir novos sentidos. Se as páginas que seguem conseguirem provocar novas reflexões, fortalecer compromissos éticos e inspirar outras formas de pensar e de praticar a educação inclusiva, terão cumprido o propósito maior que orientou aquele encontro e que continua inspirando esta publicação.

O convite está feito.

Denise de Oliveira Alves,
Cidade de Goiás, onde as conversas não sossegam...

Cum versare

Inspiradas na leitura que Humberto Maturana faz da expressão latina cum versare, convidamos o leitor a compreender as páginas que seguem como um percurso de conversações. Mais do que indicar uma sequência de capítulos, esta obra reúne diferentes vozes que dialogam entre si, ampliam perguntas e reafirmam que a educação inclusiva se constrói na convivência, na escuta e na permanente disposição para pensar com o outro. Talvez seja essa também a experiência que o leitor encontrará nas páginas que seguem. Que este percurso seja, acima de tudo, um convite para continuar a conversa.

A "palavra inclusão" no dicionário e no discurso político: atividades práticas com educadores 13
Verli Petri

Inclusão e acessibilidade na educação superior: reflexões sob a perspectiva dos direitos humanos 27
Sinara Pollom Zardo

A escola comum inclusiva: um ensaio sobre direito, educação e hospitalidade 45
Meire Cavalcante

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a experiência da REDSEI 63
Claudia Pereira Dutra

Contribuições da neuropsicologia para o ensino inclusivo de matemática 79
Jaqueline Araujo
Saddo Ag Almouloud

A importância da neurociência para o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão: como o cérebro aprende 109
Fernando Lauria

Famílias, Escolas, e Educação Inclusiva: algumas reflexões referentes à formação de educadores e educadoras 123
Maria Cristina Abreu Domingos
Walter Ude

Avaliação e educação inclusiva: algumas notas para ponderar 139
Luzia Lima-Rodrigues 139
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Dalmo Araújo dos Santos

A Memória e a Prática Docente como Ferramentas de Emancipação Antirracista..... 151
Lavini Castro

Educação Inclusiva: entre laços, dança e muita luta 167
Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Para quem quiser ler 177
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

Sobre as autoras e os autores 191

Sobre a organizadora e os organizadores..... 199

A "palavra inclusão" no dicionário e no discurso político: atividades práticas com educadores

Verli Petri

Introdução

> Parecemos estupefatos ao ver a multidão ser conduzida por meros sons, mas devemos lembrar que, se os sons operam milagres, é sempre graças à ignorância. A influência dos nomes está na proporção exata da falta de conhecimento. De fato até onde tenho observado, na política, mais que em qualquer outra área, quando os homens carecem de alguns princípios fundamentais e científicos aos quais recorrer, eles se tornam aptos a ter o seu entendimento manipulado por frases hipócritas e termos desprovidos de sentidos, dos quais todos os partidos em qualquer nação têm vocabulário próprio (Willian Paley, 1785). (Gianetti, 2008, p. 32-33)

A epígrafe nos convida a refletir sobre esse "vocabulário próprio" do discurso político a cada nação, a cada partido, bem como nos provoca a pensar sobre as tantas frases "desprovidas de sentidos" que lemos e ouvimos com frequência. Estar na área da educação é também estar atento aos discursos em circulação, combatendo a ignorância. Tomar posição na área da educação para promover a inclusão nos exige coragem, tanto coragem para reconhecer que avanços têm acontecido, quanto para reconhecer que ainda há muito a fazer. O texto que propomos aqui é sobre a palavra em funcionamento no dicionário e na mídia digital noticiosa com temática política, e ele é apenas um recorte, mas deve contribuir com a reflexão de educadores que sonham (e trabalham para!) com um mundo melhor.

A palavra, enquanto unidade fundamental da linguagem, não se restringe a um significado fixo e estável. Ao contrário, ela possui uma historicidade e funciona em constante movimento entre a manutenção e a atualização de sentidos, as palavras têm história (Petri, 2018). A partir dessa premissa, compreender o papel da palavra implica considerá-la em funcionamento na língua (Petri, 2010; 2011), constituída por sujeitos, que são dotados de inconsciente e que estão interpelados ideologicamente e estão produzindo sentidos sob dadas condições de produção, em dado momento social e histórico (Pêcheux, 1995). De fato, o presente texto tem como objetivo discutir o funcionamento da palavra no dicionário e no discurso político, com ênfase na temática da inclusão.

É pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Materialista, fundada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida no Brasil, a partir dos trabalhos de Eni Puccinelli Orlandi, que nos propomos a refletir sobre os funcionamentos da palavra no discurso político e no dicionário numa Oficina no II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e no III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC): Educação no Cerrado e Cidadania: resistir, incluir, emancipar. Foi uma experiência maravilhosa, vivida no ano de 2025, na UFG, Cidade de Goiás. A Oficina nos motivou a produzir esse capítulo de livro, considerando que é necessário dar visibilidade à riqueza dos trabalhos práticos e extensionistas que os pesquisadores desenvolvem no âmbito dos eventos.

A palavra e a produção de sentidos

> Nunca escreverei uma palavra para lamentar a vida.
> Meu verso é água corrente, é tronco, é fronde, é folha, é semente, é vida (Cora Coralina, [1965] 2023).

Sim, eu estive na terra de Cora Coralina, ela foi uma mulher muito batalhadora, inspiração para todos nós. Sua luta chega até nós pela palavra. A palavra também foi objeto de suas reflexões,

habitou sua poesia. Ela também compõe nossa escrita por essa epígrafe, ensinando para a vida.

Uma mesma palavra pode produzir diferentes sentidos, o que não significa que qualquer sentido seja possível (Pêcheux, 1995). Há limites impostos pelas condições de produção, pelo funcionamento ideológico e pelas formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve em dado momento social e histórico. Assim, tomamos a palavra como um elemento que não é neutro, pois constitui-se como um espaço de disputa de sentidos.

Nesse cenário, o dicionário aparece tradicionalmente como um instrumento que reúne palavras e suas definições. No senso comum, ele é frequentemente concebido como uma autoridade normativa: um "tesouro da língua", um lugar de consulta que legitima o significado das palavras e "interdita" dúvidas, mas na perspectiva discursiva não funciona bem assim.

Para nós, o dicionário deve ser compreendido como uma tecnologia da linguagem (Auroux, 1992) e um objeto discursivo (Nunes, 2006; Orlandi 2002). Ele não resulta apenas de um trabalho de registro de palavras, ele é construído por sujeitos, sempre aberto à produção de sentidos, funcionando num dado espaço discursivo, como bem nos ensinou Orlandi (1996): o sentido sempre pode ser outro.

Nessa perspectiva, o dicionário deixa de ser visto como um repositório neutro e amplia as possibilidades de quem pode tomar a posição de sujeito e produzir dicionários. Não apenas lexicógrafos e especialistas, mas também diferentes grupos sociais — como estudantes, professores, publicitários e comunidades específicas — podem elaborar seus próprios repertórios lexicais, evidenciando a pluralidade de sentidos em circulação. Um dos objetivos da Oficina foi justamente esse: desconstruir a ideia de dicionário como "amansa-burros" e dar aos sujeitos a possibilidade de elaboração de verbetes.

Para tanto, apresentamos exemplos de diferentes dicionários produzidos no interior de diferentes grupos sociais, em ambiente escolar, mas extracurricular, conforme segue:

Exemplo 1: Dicionário de Língua Compartilhada de Fronteira – Alunos de escolas de Itaqui – RS, em 2014.

Estes dicionários foram produzidos por alunos do sétimo ano de duas escolas públicas de Itaqui, no Rio Grande do Sul, região fronteiriça com a Argentina. As crianças e adolescentes tiveram oportunidade de assumir a posição sujeito de autoria (Biazus, 2015), o que resultou numa mescla de palavras da língua portuguesa e da língua espanhola, explicitando o pertencimento à fronteira.

Figura 1 – As capas dos dicionários.



Figura 2 – As informações sobre a equipe que trabalhou na confecção dos dicionários.



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria

E.M.E.F. Otávio Silveira
Brayan Moraes Garcia
Camila Carvalho Nogueira
Graziela Martins Loureiro
Julia Rayssa da Paz Trindade
Karla Moisinho Godinho
Ligia Mello Duzaqui
Neimar Farias Gonçalves
Paulo Henrique de Freitas Paiva
Rudiele dos Santos Rodrigues
Sandy Soares Gomes
Tanize dos Santos Flores
Tassio Jardim Ramires

Equipe PEIF
Grazielle Silva dos Santos
Luciana Vargas Ronsani
Felipe Echevarria
Natália Filipini Fagundes
Alison Wagner
Suelen Haygert
Juliane Tastch
Coordenação Técnica e Financeira:
Denise Frigo

Grupo PET Letras
Adriane Gulart
Ana Paula Correa
Andressa Brenner
Caroline Guerra
Jordana Rodrigues
Patrícia Gaier Martins
Suélen Ferreira
Thainara Petri Rodrigues
Tuane Cardozo

Tutora
Prof ª. Dr. Verli Petri (DLV-Laboratório Corpus/ PPGL-UFSM)

Equipe Entrelínguas
Chaiane Viera
Scárlati Menezes
Adrielle Dias
Coordenação Entrelínguas e PEIF:
Eliana Rosa Sturza

Fotos
Produzidas pelos alunos da E.M.E.F. Otávio Silveira.

Projeto Gráfico
Camila Nunes da Rosa, Fabio Rûker Brust, Inari Jardani Fraton, Henrique Denis Lucas

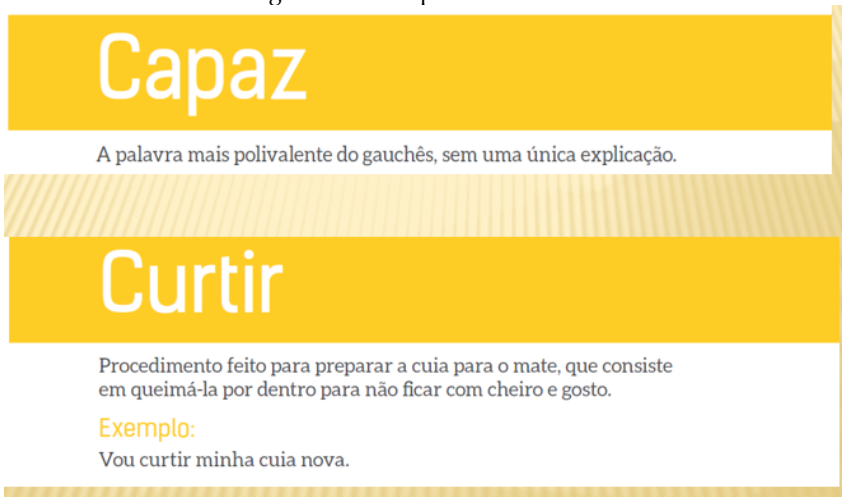
Ilustrações
Fabio Rûker Brust

Edição de Imagens
Henrique Denis Lucas

Diagramação
Camila Nunes da Rosa

Licença de uso:

Figura 3 – Exemplos de verbetes.



Capaz

A palavra mais polivalente do gauchês, sem uma única explicação.

Curtir

Procedimento feito para preparar a cuia para o mate, que consiste em queimá-la por dentro para não ficar com cheiro e gosto.

Exemplo:

Vou curtir minha cuia nova.

Exemplo 2 – Minidicionário de Tribos Urbanas

Este dicionário foi produzido por um grupo de alunos de uma escola pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, sob a orientação de um estagiário do Curso de Licenciatura em Letras, atendendo a proposta de seleção de palavras e sentidos próprios a diferentes tribos urbanas. Dentre as tribos apresentadas, selecionamos um recorte de termos e expressões próprias aos skatistas. Tais produções explicitam que a linguagem está diretamente ligada às práticas sociais e às identidades dos sujeitos.

Figura 4 – Capa do dicionário.



Figura 5 – Definição de skatistas que abre o dicionário.

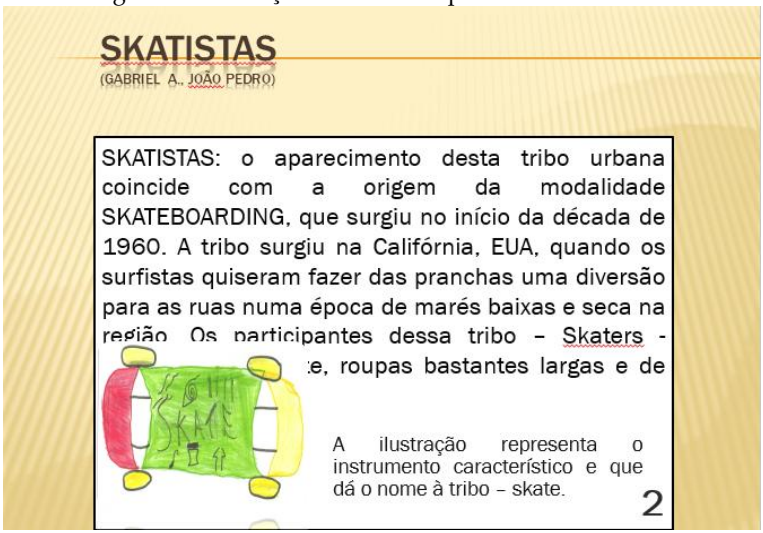
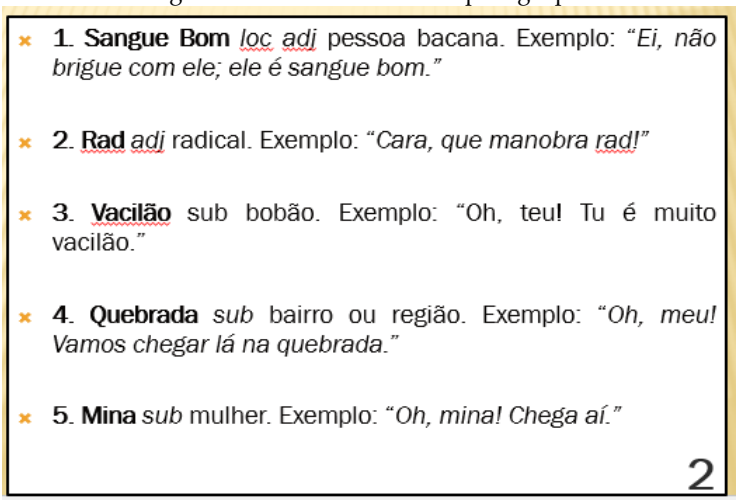


Figura 6 – Verbetes definidos pelo grupo.



Com a apresentação destes verbetes (entre outros), pudemos demonstrar na prática como se dá a desconstrução de uma noção tradicional de dicionário e com isso motivar o grupo de educadores a experimentarem, a elaborarem seus próprios verbetes, dando corpo para a Oficina em desenvolvimento.

Diante dessas considerações, torna-se urgente repensar o papel do dicionário tanto na escola quanto na vida cotidiana. Ensinar e aprender uma língua não deve se limitar à memorização de definições, mas envolver a compreensão dos processos de produção de sentidos.

Sabemos que o funcionamento da ideologia promove a "divisão social do trabalho de leitura" (Pêcheux, 1990), a partir da qual apenas alguns têm direito à leitura e à interpretação, mas tem sido nosso papel desconstruir essa realidade e ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e produção textual entre crianças e jovens para que possam acessar de modo mais seguro o papel de cidadãos. Precisamos resistir à lógica capitalista que divide, cada vez mais, o capital linguístico e simbólico como se fosse uma mercadoria qualquer, incentivando práticas que promovam a reflexão crítica sobre a linguagem, considerando a existência do homem, falando, no mundo.

O discurso político como objeto de análise

> [os discursos políticos] constituem também um vestígio, uma rede de indícios para compreender concretamente como se chegou até aqui e, ao mesmo tempo, para reconstruir a memória histórica a partir deles (Pêcheux, 1995).

A discussão sobre a palavra pode ser ampliada para o campo do discurso político, entendido como um espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos, considerando essa "rede de indícios" de que nos fala Pêcheux, na epígrafe. De fato, os discursos políticos constituem vestígios históricos que permitem compreender tanto o presente quanto os processos que conduziram até ele.

Diversas palavras adquirem relevância nesse campo, sendo que algumas delas já exploramos em pesquisas anteriores e que citamos aqui a título de sugestão para quem quiser saber mais sobre

a temática: "ditadura" (Petri; Scherer, 2016)[1]; "corte" e "contingenciamento" (Petri, 2020); "presidente" (Petri; Venturini, 2021); "liberalismo" (Petri; Severo, 2021); "anistia" e "justiça" (Petri; Pengo, 2021); e "negacionismo" (Severo; Petri, 2024), para citar alguns. No contexto específico da inclusão, do que nos ocupamos um pouco na Oficina, destacam-se termos como: "pessoa com deficiência", "inclusão", "inclusão social", "acessibilidade", "legislação", "norma", "direito", entre outros.

Na Oficina focamos especificamente na palavra "inclusão" em seu funcionamento no discurso político. De fato, ao analisarmos o discurso político contemporâneo, especialmente no que diz respeito a propostas legislativas voltadas às pessoas com deficiência, observa-se que a palavra "inclusão" está associada a diferentes sentidos. Em notícias de 2025, que versaram sobre projetos de lei, a inclusão aparece vinculada à ideia de unificação de normas, ampliação de direitos e facilitação do acesso à informação.

A partir das reflexões sobre dicionário pudemos adentrar a questão das formulações de sentidos para a palavra inclusão no discurso político. Fizemos uma busca no mês de abril de 2025 nas notícias e selecionamos um recorte bem específico, o que diz respeito ao Projeto de Lei 1584/25[2]. Neste documento observamos expressões como "inclusão social", "acessibilidade" e "legislação acessível" que evidenciam um esforço discursivo de construção de um projeto político que se apresenta como abrangente e democrático. Ao mesmo tempo em que aparecem termos como "fragmentação" e "simplificação", que indicam um movimento de reorganização do campo jurídico, com o objetivo de tornar os direitos mais compreensíveis e efetivos. Tais observações foram possíveis pelo movimento que fizemos analisando dicionários

[1] As nossas publicações estão disponíveis para download no site pessoal https://www.verlipetri.com/

[2] Fonte: Agência Câmara de Notícias - https://www.camara.leg.br/noticias/1149549-comissao-apresenta-proposta-que-cria-o-codigo-brasileiro-de-inclusao-reunindo-leis-sobre-pessoas-com-deficiencia/ Acesso em 20.04.2025.

online e impressos disponíveis na Oficina. A interpretação do grupo, em debate oral, problematizou a presença das palavras fragmentação e simplificação como espaço de tensão, quando os sentidos estão indo em outra direção, demarcando a fragilidade do debate sobre a inclusão em termos de legislação federal.

Além disso, nos demos conta de que a caracterização da pauta como "apartidária" buscava produzir um efeito de consenso, numa tentativa de apagamento de possíveis conflitos ideológicos e reforçando a ideia de unidade em torno da causa da inclusão, como se houvesse um sentido único possível.

Foi a partir destas reflexões que solicitamos aos participantes que realizassem a atividade prática que segue:

1) Vamos voltar na lista de palavras (escolher uma ou mais palavras), vamos discutir em pequenos grupos e vamos propor um verbete.

2) Após a elaboração do verbete, podemos conferir o que consta no dicionário.

3) Vamos fazer uma discussão no grande grupo para o encerramento da Oficina.

Os resultados foram interessantíssimos e todos conseguiram ver na prática como se realiza a produção de sentidos das palavras, seja no âmbito do dicionário seja para além dele.

Considerações finais

Ao final da Oficina pudemos constatar que a análise dos sentidos das palavras (Petri, 2013) pode ser realizada a partir de três movimentos principais:

1. Comparação entre diferentes dicionários: observar como uma mesma palavra é definida em distintas obras lexicográficas;

2. Relações internas ao dicionário: identificar como as palavras se conectam entre si, produzindo efeitos de sentido;

3.Relação entre dicionário e discurso midiático: analisar como os sentidos registrados nos dicionários se atualizam nos discursos veiculados na mídia, especialmente no âmbito político.

Esses movimentos permitem compreender a dinâmica dos sentidos e a forma como eles são mobilizados em diferentes contextos.

Da mesma forma que todos compreenderam que o sujeito falante de uma língua também pode produzir verbetes para um dicionário, pois a língua está sempre se reinventando.

A análise da palavra no dicionário e no discurso político evidencia que os sentidos não são fixos, mas construídos historicamente e atravessados por relações de poder. Dessa forma, torna-se fundamental promover uma abordagem crítica da linguagem, especialmente no contexto educacional, incentivando os sujeitos a questionar, interpretar e produzir sentidos. Ao fazer isso, abre-se espaço para novas formas de compreender a língua e sua relação com a sociedade, abre-se a possibilidade de formação de cidadãos críticos e mais conscientes do seu papel no mundo.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

BIAZUS, Camilla. **Dicionário Compartilhado**: espaço de criação, resistência e subjetividade. 2015. 294f. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

CORALINA, Cora. Aninha e suas pedras. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. 24. ed. São Paulo: Global Editora, 2023 [1965].

GIANETTI, Eduardo. A sedução das palavras. **O livro das citações**: um breviário das ideias replicantes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 29-33.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: Fapesp; São José do Rio Preto: Faperp, 2006.

ORLANDI, Eni P. Lexicografia Discursiva. In _____. **Língua e Conhecimento Linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio**.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp, 1990, p. 7-24.

PETRI, Verli. O que pode uma palavra? Reflexões sobre a história da palavra dicionarizada produzindo efeitos de sentidos na contemporaneidade. **Dicionários em análise**: palavra, língua, discurso. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 37-61.

PETRI, Verli. - História de palavras - na história das ideias linguísticas: para ensinar língua portuguesa e para desenvolver um projeto de pesquisa. **CONEXÃO LETRAS**, v. 13, p. 47-58, 2018.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise de Discurso. In: _____; Dias, Cristiane. **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 39-48.

PETRI, Verli. Contribuições da análise de discurso para o ensino de línguas: em busca da desconstrução da unidade imaginária. In: SCHONS, Carme; CAZARIN, Ercília (Org.). **Língua, escola e**

mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p.25-33, 2011.

PETRI, Verli; et. al. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: PPGL- Editores, 2010. v. 1. 120 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18duEgSnZrHYzuJLzyiJHETkB3S-R7Lpb/view. Acesso em: 10 de abril 2026.

PETRI, Verli; SEVERO, R. História da palavra negacionismo: discursos e sujeitos polarizados na extrema direita brasileira. In: Lopes, Maraísa; Moura, João Benvindo de. (Org.). **Direita e esquerda**: da polarização discursiva do Brasil recente. 1 ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2024, v. 1, p. 230-259.

PETRI, Verli; VENTURINI, M. C. "Eu sou o presidente": Os ditos, os não- ditos e os re-ditos na política de Estados brasileira em tempos de pandemia**. Signo y seña**, v. 2, p. 64-82, 2021.

PETRI, Verli; SEVERO, R. Cidadezinha do liberalismo no Brasil do século XXI: das cercas de madeira aos muros de vidro. **Leitura**, v. 1, p. 513-535, 2021.

PETRI, Verli; PENGO, Carla. A história das palavras "justiça" e "anistia" e seus respectivos funcionamentos no discurso político brasileiro do século XXI. **Caderno de Letras**, n. 41, p. 441-460, 2021.

PETRI, Verli; SCHERER, A. E. O funcionamento do político na produção de sentidos: o dicionário como trajeto de leitura. In: Evandra Grigoletto; Fabiele S. De Nardi. (Org.). **A análise do discurso e sua história**: avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 359-373.

Inclusão e acessibilidade na educação superior: reflexões sob a perspectiva dos direitos humanos

Sinara Pollom Zardo

Considerações iniciais

O debate sobre a inclusão e a acessibilidade na educação superior brasileira constitui-se, na conjuntura contemporânea, como um imperativo ético que exige transcender a concepção assistencialista para consolidar-se como uma pauta urgente na perspectiva dos direitos humanos. Sob a égide do imperativo ético, promover a inclusão e assegurar a acessibilidade não devem ser encarados como uma escolha institucional, uma questão de conveniência ou o simples cumprimento de protocolos ou legislações vigentes. O termo, de raízes kantianas, sugere uma obrigação moral absoluta que se impõe por si mesma, independentemente das circunstâncias (cf. Kant, 2007). Trata-se, portanto, de conceber a acessibilidade como um ato de reconhecimento incondicional da dignidade humana em sua plenitude.

A perspectiva dos direitos humanos se alinha a essa compreensão, ao reconhecer a deficiência como expressão da diversidade humana (Diniz, 2007) e a acessibilidade como um direito inalienável para a autonomia e para a participação social efetiva. Portanto, a remoção de barreiras deixa de ser uma escolha institucional discricionária para se tornar um dever moral absoluto.

Embora normativas nacionais tenham contribuído para a democratização do acesso e ampliado o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, com destaque para a Lei nº 13.409/2016, pesquisas têm evidenciado um distanciamento entre a garantia legal e a experiência cotidiana dos estudantes público da educação especial nas instituições federais de educação superior (IFES) (cf. entre outras, Cabral e Melo, 2017;

Ciantelli e Leite, 2016; Maciel e Anache, 2017). Este cenário convoca à ampliação de um debate sobre inclusão e acessibilidade que ultrapasse a dimensão do acesso e da matrícula nas IES brasileiras e alcance as dimensões da permanência, da participação, da aprendizagem e da conclusão dos processos formativos.

A relevância desta reflexão teórica fundamenta-se na necessidade premente de elencar referenciais que permitam o alinhamento entre as práticas das IFES ao robusto arcabouço normativo nacional e internacional, que deixou de tratar a inclusão e a acessibilidade como uma política de assistência para elevá-las ao status de direito humano fundamental e cláusula constitucional.

O presente texto busca refletir sobre a evolução do acesso das pessoas com deficiência à educação superior, analisando as principais normas e o panorama das matrículas nas instituições de educação superior (IES) brasileiras. Em seguida, considera os núcleos de acessibilidade como agentes fundamentais de mediação e transformação institucional, sendo responsáveis pela operacionalização de estratégias para promoção da inclusão e da acessibilidade, tanto na graduação como na pós-graduação. Em última análise, busca-se contribuir para que as IFES promovam a acessibilidade sob a perspectiva dos direitos humanos, reconhecendo-a como o compromisso ético de assegurar a dignidade humana e a autonomia das pessoas com deficiência, reafirmando a universidade federal como um espaço de equidade e justiça social.

Breves considerações sobre o acesso dos estudantes público da educação especial na educação superior brasileira

A discussão acerca da inclusão dos estudantes público da educação especial na educação superior brasileira percorreu, nas últimas décadas, um caminho de profundas transformações paradigmáticas, transitando de uma invisibilidade histórica para a centralidade nas políticas de ações afirmativas. Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 revelam o cenário da inclusão deste

alunado nesse nível de ensino e os pontos de atenção a serem observados.

De 2014 a 2024, houve um salto de 33.377 matrículas de estudantes público da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) para mais de 95.572, representando o aumento de 186%, ou seja, em uma década o número de matrículas quase triplicou. O público da educação especial representa, em 2024, 0,9% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil, evidenciando a progressão gradativa deste alunado nos níveis mais elevados de ensino.

No que se refere ao perfil dos estudantes público da educação especial, o Censo da Educação Superior de 2024 apresenta as seguintes informações: 29.126 deficiência física; 21.748 baixa visão; 15.941 Transtorno do Espectro Autista (TEA); 10.577 deficiência intelectual; 10.258 deficiência auditiva; 5.667 altas habilidades/superdotação; 4.856 cegueira; 2.948 visão monocular; 2.377 surdez; 734 surdocegueira. Chama atenção o dado relativo ao público com TEA, que representa o grupo com maior curva de crescimento anual, frente aos anos anteriores.

O panorama geral das matrículas da educação superior brasileira revela que: "Entre 2014 e 2024, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 286,7%, enquanto na modalidade presencial não houve crescimento, e sim queda de 22,3% nesse mesmo período (MEC/Inep 2024, p. 22). Vale mencionar ainda que: "O maior percentual de matrículas dos cursos à distância se concentra na rede privada (95,9%)" (idem), que abriga cerca de 65% dos estudantes público da educação especial, impulsionado, em grande medida, por políticas de bolsas e programas de financiamento. Em contrapartida, a rede pública, embora detenha 35% do total de alunos, destaca-se por apresentar maiores taxas de permanência e suporte especializado, viabilizados por meio dos núcleos de acessibilidade consolidados.

A evolução das matrículas de estudantes público da educação especial na última década não pode ser dissociada do avanço das

normativas internacionais e nacionais que asseguram o direito à educação e do amadurecimento das estruturas de apoio institucional, cujo marco fundamental remonta a 2005, com a criação do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Foi a partir deste momento que se instituiu a criação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas IFES, voltados para a eliminação das barreiras. Para Melo e Araujo (2018, p. 58):

> Essa nova realidade demanda o repensar da política institucional com vistas a implementar mudanças efetivas que garantam a esses estudantes os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica.

A compreensão da acessibilidade como um direito imprescindível para a participação social das pessoas com deficiência é fortalecida com a adoção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, em 2006, que se constitui como o marco da transição do modelo médico de deficiência para o modelo social. Nas palavras de Diniz (2007, p. 11):

> Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

Essa transição conceitual - que desloca a deficiência do corpo para a estrutura social - encontrou sua máxima expressão jurídica na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil como emenda constitucional, por meio da publicação do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009. Esse marco jurídico eleva a acessibilidade ao patamar de direito fundamental, obrigando o Estado a reformular suas políticas públicas para a remoção das barreiras que

impedem a participação plena e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.

A ampliação do acesso às instituições de educação superior federais também decorre da implementação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, que foi uma iniciativa estratégica do Governo Federal vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja meta principal era a duplicação das vagas no ensino superior público brasileiro.

Especialmente no contexto educacional, a Convenção da ONU inspirou a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008. O referido documento apresenta diretrizes que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos, assegurando a escolarização e o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar. Para além do rompimento com a concepção integracionista de ensino, a PNEEPEI desdobrou-se em diversas normativas e orientações que impulsionaram a transversalidade da educação especial na educação básica e superior. No âmbito da educação superior, a PNEEPEI de 2008 reafirmou os núcleos de acessibilidade como *lócus* responsável pela indução de políticas para eliminação de barreiras para o público da educação especial.

A promulgação da Lei nº 12.711/2012 consolidou uma política de ação afirmativa fundamental no Brasil, visando mitigar disparidades sociais históricas no acesso às instituições federais de ensino. Originalmente voltada a estudantes de escolas públicas, com critérios de renda e recorte para pretos, pardos e indígenas, a legislação foi ampliada pela Lei nº 13.409/2016, cuja atualização inseriu obrigatoriamente as pessoas com deficiência como público beneficiário da reserva de vagas. Esta normativa estabeleceu uma reserva paritária de 50% das vagas para egressos da rede pública, subdividida conforme critérios de renda, cujos percentuais acompanham a composição demográfica aferida pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em cada unidade da federação.

Estudo desenvolvido por Wagner e Almeida (2024) objetivou quantificar os impactos da Lei nº 13.409/2016, especificamente na provisão de recursos de ajuda técnica e tecnologia assistiva nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) brasileiras. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se na análise dos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreendendo o recorte temporal de 2011 a 2019. Os resultados da pesquisa indicam que, embora a normativa tenha sido um catalisador fundamental para a expansão do acesso, a oferta de recursos tecnológicos e ajudas técnicas ainda apresenta uma disparidade significativa entre as diferentes regiões do país. Para os autores, a reserva de vagas para as pessoas com deficiência implicou mudanças nos veículos e canais de comunicação, na oferta de tecnologia assistiva e nos currículos dos cursos de graduação. Por outro lado, ainda há necessidade de ampliar a promoção da acessibilidade nas dimensões comunicacional, metodológica e instrumental.

Em suma, o cenário da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira revela a necessidade premente de ampliar o debate para além do acesso, contemplando a dimensão da acessibilidade em sua plenitude. Nessa perspectiva, os núcleos de acessibilidade assumem centralidade nas IFES, configurando-se como as estruturas estratégicas responsáveis por articular, gerir e operacionalizar as políticas de inclusão no cotidiano acadêmico.

Inclusão na educação superior: o papel dos núcleos de acessibilidade

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, lançado pelo MEC em 2005, foi o principal indutor da criação e do fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior brasileiras. Conforme o Documento

Orientador do Programa (SECADI/SESu, 2013), os núcleos de acessibilidade são responsáveis pela organização de ações institucionais para a inclusão das pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

De 2005 a 2011, o Programa foi executado por meio de Chamadas Públicas realizadas pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), nas quais as IFES apresentavam projetos para viabilizar a estruturação dos núcleos de acessibilidade. A universalização do Programa Incluir ocorreu em 2012, quando os recursos para a acessibilidade foram incorporados ao orçamento direto das universidades federais via Ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação. A partir de então, a alocação de verbas passou a ser balizada pelos dados dos estudantes público da educação especial registrados pelas IFES no Censo da Educação Superior e regulamentada por diversas normativas, dentre as quais destaca-se o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Segundo a análise de Alves e Zardo (2025, p. 242) a vinculação do Programa Incluir à ação de assistência estudantil nos termos do Decreto nº 7.234/2010 "[...] limita o atendimento de estudantes com deficiência apenas àqueles vinculados aos cursos de graduação presencial, sem considerar os estudantes com deficiência que estão em cursos de graduação ofertados na modalidade à distância ou matriculados na pós-graduação". Pode-se constatar que a ampliação do escopo do Programa quanto à ampliação do número de instituições contempladas não foi acompanhada, nesse momento, da universalização do público que deveria ser atendido.

Um marco significativo para a positivação da acessibilidade na educação superior foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual pode ser referenciada como o principal instrumento jurídico que operacionaliza os princípios da Convenção da ONU no Brasil. A LBI estabelece, em seu Capítulo

IV, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Para a educação superior, a LBI prevê em seu Art. 30, entre outras garantias, o atendimento preferencial nas IES; a disponibilização de formulário de inscrição com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação nos processos seletivos; a disponibilização de provas em formatos acessíveis, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva; a dilação de tempo mediante prévia solicitação; a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência; e a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. Tais medidas enfatizam o acesso e repercutem, também, na organização das instituições, conforme segue:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Lei nº 13.146/2015).

Em 2024, com a promulgação da Lei nº 14.914, que instituiu a nova Política de Assistência Estudantil (PNAES), "com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos" (Art. 1º), observou-se alguns avanços importantes quanto ao reconhecimento do público da educação especial.

Primeiramente, destaca-se a transição da compreensão da assistência estudantil de "programa" para "política", o que representa uma mudança fundamental na arquitetura do direito à educação superior. Um programa pode ser caracterizado por ações pontuais e orçamentos flutuantes, enquanto uma política pública

pressupõe planejamento de longo prazo e a garantia de direitos consolidados.

O segundo ponto de destaque se refere à possibilidade de contemplar estudantes dos cursos de pós-graduação. O Art. 1º - § 1º afirma que a PNAES será implementada e atenderá estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio e, se houver disponibilidade de recursos orçamentários, poderá atender ainda estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado. Podemos considerar que, ao abarcar a pós-graduação, a PNAES sinaliza uma compreensão sistêmica da trajetória acadêmica. Se, por um lado, a disponibilidade orçamentária é a condição para a execução dessa medida, por outro, a previsão legal abre as portas para que a assistência estudantil deixe de ser um auxílio pontual e se torne um suporte para a formação integral dos estudantes.

O terceiro ponto da nova PNAES a ser mencionado se refere ao Programa Incluir, conforme Art. 4º - item VI, mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa e direcionadas à promoção do acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação (cf. Art. 5º - item X). Observa-se a previsão de que as ações do Programa Incluir transcendam a dimensão do acesso e contemplem, com igual relevância, a permanência, o direito de aprender e a conclusão do curso, seja na graduação, seja na pós-graduação.

Como quarto ponto de destaque cabe mencionar o atendimento prioritário dos estudantes com deficiência. Diferentemente do Decreto nº 7.234/2010, a nova PNAES de 2024 define, dentre o público prioritário da política de assistência estudantil, conforme Art. 6º - item V: "ser estudante com deficiência a qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda". Esta previsão normativa altera a lógica da assistência

estudantil para os estudantes com deficiência de um modelo puramente econômico para um modelo de direitos fundamentais, em consonância com a Convenção da ONU. Ao desvincular o apoio aos estudantes com deficiência do critério socioeconômico, avança-se no reconhecimento de que as barreiras (arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, dentre outras) são impostas pela sociedade e impactam o estudante independentemente de sua renda. Sob a ótica da Convenção da ONU, a acessibilidade e o acompanhamento pedagógico não são apenas benefícios assistenciais, mas constituem condição *sine qua non* para o exercício do direito à educação em igualdade de condições.

A nova PNAES de 2024 e os princípios definidos pela Convenção da ONU acenam para a necessidade de os núcleos de acessibilidade se configurarem como setores estratégicos para a garantia do direito à educação superior, assim como estruturas fundamentais de gestão e execução de ações, projetos, programas e políticas de inclusão e acessibilidade. Melo e Araújo (2018, p. 63) em estudo publicado que objetivou descrever a atuação do núcleo de acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), afirmam: "Esses estudantes têm conseguido sair da invisibilidade e permanecer na instituição, tendo-se verificado melhorias em seu desenvolvimento acadêmico, as quais vêm formando importantes alicerces para a sua conclusão de curso com sucesso". Mais do que setores puramente administrativos, esses núcleos constituem espaços de reconhecimento e de transformação, responsáveis por articular ações que garantam a acessibilidade em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal, entre outras.

Em 2025, o Presidente da República sancionou o Decreto nº 12.686, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este decreto foi alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, após a manifestação intensa das instituições privadas e filantrópicas sem fins lucrativos. Embora os decretos contemplem majoritariamente orientações para a organização da educação especial no âmbito da

educação básica, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva refere-se à educação superior nos seguintes aspectos: a) no Art. 3º: "São diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva [...] V - transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; b) no Art. 4º, que prevê como objetivo da Política reduzir a desigualdade de acesso e melhorar as condições de permanência do público da educação especial na educação superior, assim como prevê identificar e eliminar as barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação na educação superior e na educação profissional e tecnológica; c) no Art. 10, orienta que nas instituições federais de educação superior deverão ofertar o AEE pelos núcleos de acessibilidade, para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial. O parágrafo único deste artigo define, ainda, que os núcleos de acessibilidade podem ser compreendidos como os grupos, os colegiados e as estruturas nas instituições de educação superior que promovem ações para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, entre outras.

Embora o decreto restrinja aos núcleos de acessibilidade a oferta do AEE, o entendimento aqui exposto é que se deve considerar a especificidade do contexto da educação superior, no que se refere à estrutura das IES e à própria função da educação superior estabelecida pela Lei de Diretrizes da Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, relativa à formação em nível superior em cursos de graduação e pós-graduação. Ademais, os núcleos de acessibilidade não podem reproduzir a lógica de atendimento da educação básica, que conta com a figura do professor do AEE e com a estrutura das salas de recursos. A atuação dos núcleos transcende a mera oferta de recursos e serviços, pois demanda a mobilização de toda a comunidade acadêmica para a eliminação de barreiras. Esse processo impacta diretamente a cultura institucional, promovendo uma formação genuinamente anticapacitista.

O estudo desenvolvido por Ciantelli e Leite (2016) evidenciou que a promoção de uma universidade inclusiva depende da

alocação de recursos em ações transversais de acessibilidade que envolvam todos os segmentos da comunidade acadêmica. Para tanto, é fundamental promover a conscientização acerca das políticas de inclusão, transformando a informação em prática institucional. O estudo sugere que esse movimento deve ser formalizado por meio da atualização dos marcos normativos das instituições, como Regimento Interno, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), consolidando a acessibilidade como um princípio norteador da gestão universitária e um mecanismo de combate à exclusão.

O papel dos núcleos, portanto, é o de catalisador de um novo fazer pedagógico nas IFES, onde a promoção da acessibilidade não é restritiva à disponibilização de recursos e serviços apenas, mas se torna pilar de uma instituição que se reconhece e se reafirma plural. Ao centralizar o planejamento e a implementação de estratégias acessíveis, esses núcleos não apenas atendem a um imperativo legal, mas materializam o modelo social de deficiência, deslocando o foco do impedimento individual para a responsabilidade coletiva da universidade.

Algumas considerações

A trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira, conforme analisado, atravessa um momento de amadurecimento institucional. O salto quantitativo de 186,34% no número de matrículas entre 2014 e 2024 não é um dado isolado, mas o reflexo direto de um arcabouço normativo robusto, ancorado na Convenção da ONU e na Lei Brasileira de Inclusão, que deslocou a deficiência do campo médico para o compromisso social e pedagógico.

Nesse contexto, os núcleos de acessibilidade transcendem a função de meros prestadores do atendimento educacional especializado. Eles emergem como órgãos estratégicos e transversais, cuja atuação deve permear toda a estrutura das IFES,

orientando a promoção da acessibilidade na gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão.

A implementação prática da nova PNAES (Lei 14.914/2024), ao contemplar o Programa Incluir e, por consequência, os núcleos de acessibilidade, impõe desafios significativos às IFES. A transformação de uma política de governo em uma política de Estado exige mais do que previsões legais: demanda dotação orçamentária perene, formação continuada de servidores e a superação de barreiras, sobretudo as atitudinais que ainda resistem no cotidiano universitário. O desafio reside em converter o texto legal em mecanismos de gestão que deem conta da complexidade das demandas reais dos estudantes.

Em última análise, a inclusão plena nas universidades brasileiras só será alcançada quando formos capazes de materializar condições de vida digna para o público da educação especial. Isso implica reconhecer que a permanência estudantil vai além da sala de aula; envolve moradia, transporte, alimentação e o sentimento de pertencimento. Somente através da atuação sistêmica e transversal dos núcleos de acessibilidade será possível garantir que o ingresso na universidade signifique, de fato, o exercício de uma cidadania ativa.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira; ZARDO, Sinara Pollom. Implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: avanços, desafios e proposições. In: DUTRA, Claudia Pereira (org). **Educação em pauta 2024:** desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025. p. 235-248. Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRASIL. **Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasil, 2008. Disponível em: www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU,** 2013. Disponível em: http://portal.mec .gov.br/programa-incluir

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a930 11eca55b7de3600188ab

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_superior_2024.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024:** divulgação dos resultados. Brasília, 17 de setembro de 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf

CABRAL Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. DOI https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set. 2016. DOI https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayache. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. DOI https://doi.org/10.1590/0104-4060.52924

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018. p. 57-66. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018046

WAGNER, Ykaru Gomes; ALMEIDA, Fernanda Maria de. Política de cotas e acessibilidade nas instituições federais de ensino superior brasileiras: uma análise a partir da lei 13.409/2016. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 40, n.1, 2024. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932024000100109&lng=pt&nrm=iso Acesso em 08 fev. 2026.

A escola comum inclusiva:
um ensaio sobre direito, educação e hospitalidade

Meire Cavalcante

Introdução

O Cine Teatro São Joaquim, na Cidade de Goiás, foi construído em 1857 às margens do Rio Vermelho. Seu prédio histórico se encontra próximo à casa onde nasceu a poetisa e contista brasileira Cora Coralina (1889-1985), sendo dela separado por uma pequena ponte sobre o rio. A proximidade entre esses dois espaços parece carregada de simbolismo. Cora foi uma mulher que ultrapassou os limites de seu tempo. Ela escreveu sobre a vida comum, rompeu expectativas e delineou a própria história de resistência e de transformação.

Foi nesse teatro, espaço que preserva parte importante da memória cultural da cidade e da obra da autora, que se reuniram, em maio de 2025, pesquisadores, professores, estudantes e profissionais da educação para o II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e para o III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania – GPECC, promovidos pelo Câmpus Goiás da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Com o tema "Educação no Cerrado e Cidadania: resistir, incluir, emancipar", os eventos contaram com palestras, mesas e oficinas, além de apresentações culturais, que mobilizaram os participantes em torno da discussão sobre os caminhos para a consolidação de um sistema educacional inclusivo. Esse compromisso exige da sociedade disposição para realizar as transformações necessárias e, ao mesmo tempo, para resistir aos retrocessos, de modo que a escola seja um espaço capaz de acolher cada estudante como sujeito de direitos e assegurar-lhe a possibilidade de aprender, participar e construir a própria trajetória.

Tal compreensão também se revela na história de Cora Coralina. Reconhecida nacionalmente apenas na maturidade, a escritora desafiou previsões e mostrou que o tempo das pessoas não obedece aos padrões estabelecidos, lembrando-nos de que ninguém pode ser reduzido às expectativas que os outros projetam sobre sua vida. Talvez por isso, dialogar sobre educação inclusiva naquele teatro, tão próximo da casa onde ela viveu, tenha se transformado em um convite a refletir sobre o papel da escola como espaço em que cada pessoa tenha a oportunidade de traçar seus próprios caminhos, e não de tê-los determinados ou limitados por expectativas prévias.

Neste ensaio, compartilho com o leitor algumas reflexões que emergiram de minha participação como palestrante e, sobretudo, dialogadora. É no diálogo que nos modificamos, nos edificamos. Inicio essa jornada pela conversa que tive com as atrizes Vanessa Helena Santana Dalla Déa e Ana Beatriz Dalla Déa, que apresentaram a palestra performance "Educação Inclusiva: entre laços, dança e muita luta". A partir desse encontro, proponho uma reflexão sobre a escola comum inclusiva como espaço de efetivação do direito à educação, discutindo os desafios que atravessam sua construção e a necessidade de reafirmar seus fundamentos em um contexto marcado pela disputa de concepções e pelo risco de retrocessos.

Para começar: a arte é sobre a vida

No palco, duas atrizes se posicionam de frente para a plateia repleta. Ao fundo, o telão começa a exibir um vídeo em que, na primeira cena, ambas aparecem. Vão, então, surgindo fotografias e trechos de vídeos, em sequência, que contam o que as atrizes – mãe e filha – querem compartilhar com o público. O espetáculo seria o meio pelo qual mergulharíamos na história da maternidade de Vanessa e do nascimento e trajetória de sua filha, Ana Beatriz.

A apresentação audiovisual foi pensada de modo a garantir a acessibilidade, com narração, legendas e janela de interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Os movimentos das atrizes no

palco eram descritos por elas mesmas. De repente, uma falha no áudio... Como boas profissionais, as atrizes improvisam e passam a narrar o teor do vídeo, num exercício de se conectar ainda mais profundamente com as imagens exibidas.

Enquanto a apresentação se desenvolvia, com imagens, canto e dança, conhecíamos a história de quando Vanessa engravidou. Ainda durante a gravidez, diante do diagnóstico de que sua filha nasceria com síndrome de Down, ela ouviu uma alternativa apresentada de forma direta pelo médico: "você pode interromper a gestação". Foi a primeira de muitas falas preconceituosas que ela, como mãe de Ana Beatriz, ouviria. As previsões eram de que a filha nunca aprenderia a ler e a escrever, não poderia se casar, não sairia nunca da infância, morreria cedo.

Ao longo da peça, por outro lado, também conhecíamos a história de uma menina querida e desejada, que nasceu saudável, foi para a escola comum, aprendeu a ler e a escrever e se tornou uma estudante e profissional da arte. Sobre o processo de escolarização, Ana Beatriz conta que, em sua primeira experiência escolar, passou por momentos difíceis. Nem todos eram pacientes. Nem todos eram gentis. Para ilustrar esse momento da vida, a imagem escolhida foi a de uma menina triste, sob a carteira da escola – era nesse lugar em que Ana Beatriz se escondia para se afastar da professora e dos colegas que não a tratavam bem. Porém, seus pais nunca cogitaram outra escola que não fosse a comum. Assim, acabaram por encontrar escolas onde a menina teve condições de se desenvolver como qualquer outra criança. Nas imagens no telão, víamos fotos de momentos importantes: o abraço da professora, as atividades em sala de aula, os trabalhos em grupo, as brincadeiras com os colegas.

Findada a apresentação, permaneci um tempo lembrando das fotografias tiradas desde o começo da vida de Ana Beatriz: ela bebezinha, na escola, nas atividades com os amigos, vivendo a adolescência, tornando-se atriz. É impressionante como o mundo insiste em definir as trajetórias das pessoas, desde a sua mais tenra idade, desde o seu primeiro suspiro. Tais definições, em geral,

partem de atributos externos, que podem ser o gênero, a cor da pele, o lugar de nascimento, a situação socioeconômica, a condição de deficiência e assim por diante.

A história que Vanessa e Ana Beatriz contam é a história de milhões de crianças pelo Brasil afora. Ainda hoje são recorrentes relatos de familiares que recebem a notícia do diagnóstico de seus filhos de uma forma abrupta e indelicada. Também é comum que recebam essa notícia vinculada a uma série de previsões negativas. Quando se fala da deficiência, muitas pessoas ainda a associam à condição de incapacidade. Vanessa descobriu, nesse processo, que sua filha poderia, sim, aprender, se desenvolver, crescer e fazer escolhas. Mas que isso dependeria de sua atuação firme diante de todas as barreiras atitudinais que apareceriam pelo caminho.

Hoje, ela é mãe de uma jovem de 22 anos. Isso significa que ela viveu o início da educação inclusiva enquanto política pública no Brasil (Brasil, 2008). Sentindo para onde o vento soprava, Vanessa embarcou nessa jornada em busca de inclusão para a filha. Muitos pais e mães fizeram o mesmo: entenderam a importância da educação inclusiva, se mobilizaram em torno da pauta para que a educação fosse um direito incontestável. E isso, de fato, começou a se concretizar. Porém, nos últimos anos, assistimos a grandes retrocessos nos discursos sobre a deficiência e sobre a escola comum, o que tem levado muitas famílias a acreditarem que a inclusão não atende seus filhos e que o remédio é segregar. Esse movimento também vem se refletindo nas políticas educacionais.

Para além do acesso: é preciso estar atento

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2025), no Brasil, 95,7% das matrículas de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades ou superdotação, de 4 a 17 anos, encontram-se em classes comuns de escolas regulares. Isso é resultado de políticas públicas e de lutas de movimentos em

defesa dos direitos da pessoa com deficiência ao longo das últimas duas décadas; uma conquista imensa, que precisa ser valorizada e cuidada para que jamais retroceda. Isso porque, apesar do avanço do acesso à escola comum, atualmente vemos ganhar força um movimento de retrocesso.

Desde 2016, com a ascensão de Michel Temer à presidência da República, a descontinuidade de uma série de programas voltados, por exemplo, à formação de professores e gestores, à estrutura física das escolas para acessibilidade, à implantação de salas de recursos multifuncionais e à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE provocou, com o passar dos anos, um movimento de descrença na escola comum e na sua potencialidade para promover a inclusão das pessoas com deficiência. Soma-se a isso um *marketing* muito intensivo em diversos meios de comunicação, incluídas as mídias digitais, que avança sobre as famílias de pessoas com deficiência, especialmente dos estudantes com TEA.

Presenciamos uma campanha massiva, promovida por instituições especializadas e clínicas, para que as famílias e a sociedade em geral acreditem que a escola comum não está preparada, que não é suficiente. Por isso, defendem que esses estudantes tenham as horas de seus dias tomadas por tratamentos clínicos, inclusive dentro do período escolar, e apresentam, como alternativa "à escola comum que não está preparada", a volta das escolas especiais como política pública. Esse movimento nada mais é do que a volta das políticas educacionais segregacionistas e integracionistas estabelecidas neste país desde meados do século 20. Não é inovação, mas convencimento por meio de um discurso alarmista, geralmente apresentado pelos "especialistas" de mídias sociais ou de instituições especializadas, que faz com que as famílias abandonem a luta pela educação inclusiva e se engajem em campanhas de restabelecimento de escolas exclusivas, uma vez que lhes é prometido que, nesses espaços, seus filhos estarão protegidos e cuidados por quem sabe de suas deficiências.

Recentemente, estabeleceu-se no debate nacional e internacional, acerca desse movimento que viola direitos, o que Broderick e Roscigno (2021) denominam como Complexo Industrial do Autismo – CIA. Sob a égide de lógicas neoliberais, o autismo, segundo essas autoras, é tratado não como parte da condição humana, mas como uma mercadoria, uma *commodity* de alto valor, capitalizada a partir de serviços de diagnóstico e de intervenção, além de toda uma "infraestrutura ideológica/retórica e material/econômica" capaz de construir o mercado, seus consumidores e o próprio controle do monopólio desse mercado, a partir da legitimidade de sua lógica intervencionista, transformando corpos autistas e suas vidas em matéria-prima para lucro (Broderick e Roscigno, 2021, p. 77, *tradução nossa*).

Esse negócio lucrativo, que oferece às famílias terapias, assessoria, brinquedos, acessórios, dentre outros produtos e intervenções específicos, tem como base uma ideologia bastante conhecida: a psicologia comportamental operante, ou condicionamento operante, teoria da aprendizagem formulada e publicada por B. F. Skinner em 1938. Essa teoria descreve como comportamentos voluntários são modelados a partir de suas consequências. As ações que produzem reforço — isto é, algum tipo de recompensa — tendem a ser repetidas pelo indivíduo, enquanto comportamentos seguidos de punição tendem a ser evitados (Skinner, 1953, p. 182, *tradução nossa*). Foi a implementação do behaviorismo como ideologia — impulsionada por suas tecnologias aplicadas de Análise do Comportamento Aplicada (ABA, na sigla em inglês) — que possibilitou, segundo Broderick e Roscigno (2021, p. 89, *tradução nossa*), o desenvolvimento de uma infraestrutura tecnocrática complexa e em larga escala para gerar lucro. Para as autoras, a ideologia específica do condicionamento operante, somada à ideologia do neoliberalismo, moldou o produto ideológico central fabricado e consumido no CIA: a lógica cultural da intervenção comportamental.

Apesar da recente problematização acerca do avanço sobre corpos autistas, o fenômeno mercadológico atinente à deficiência é

velho conhecido da educação brasileira. A construção de um poder político e econômico estabelecido pela exploração da deficiência, no Brasil, seguiu caminhos similares, com a atuação de entidades especializadas baseadas no discurso da incapacidade dos sujeitos em razão da deficiência, na suposta qualificação de suas equipes de "especialistas" e no discurso médico e psicológico que manteve e até hoje mantém essas pessoas na condição de tuteladas.

Municiadas por tais discursos e práticas, essas entidades incidem sobre o orçamento público e sobre as políticas públicas; constituem-se em forte poder político, capaz de travar avanços nas casas legislativas do país; obstaculizam políticas voltadas à consecução da meta de inclusão plena, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (Organização das Nações Unidas, 2006); influenciam famílias em relação à escolarização de seus filhos; e atuam junto à opinião pública para manter pessoas com deficiência no lugar de sujeitos destinatários de benesses, ainda que sob o discurso da cidadania.

A lógica que transforma o diagnóstico de um estudante em mercadoria interfere, portanto, diretamente na escola quando desloca para o campo econômico aquilo que deveria permanecer no campo pedagógico. O Complexo Industrial do Autismo e o *lobby* das entidades especializadas criam necessidades que sustentam seu próprio mercado e seu nicho de atuação. Assim, estimulam a busca incessante por diagnósticos, tratamentos e serviços especializados, mesmo quando esses não se traduzem em benefícios para a vida e para a escolarização das pessoas que dizem proteger.

Assim, vemos dois movimentos bastante preocupantes e deletérios tomarem corpo no Brasil: de um lado, a pressão pelo retorno de escolas especiais, espaços segregados que violam os direitos mais fundamentais desses estudantes; e, de outro lado, a invasão dos discursos e das práticas clínicas sobre o tempo e o espaço escolar comum, traduzidos pela presença de profissionais da área da saúde dentro da escola e da volta da educação especial como modalidade substitutiva, que trabalha com atividades compensatórias, antagônicas à inclusão escolar, portanto.

Por todos esses fatores elencados, é fundamental que a sociedade e, especialmente, os educadores brasileiros, reflitam sobre esse estado de coisas, pois também parte de muitas escolas comuns o discurso da falta de preparo e da impossibilidade de educar esses estudantes.

Escola: único espaço para se efetivar o direito à educação

É no ambiente escolar comum que os estudantes entram em contato com conhecimentos e questões de natureza pública. No tempo escolar – entre atividades curriculares, comunitárias, artísticas, esportivas, de lazer e tantas outras – amplia-se o convívio, permitindo que as relações ultrapassem o limite da casa e da família. Dessa convivência emergem situações em que o exercício da cidadania – previsto pela Constituição Federal, em seu art. 205 (Brasil, 1988), como um dos objetivos da educação – se torna concreto, por meio do respeito ao outro, da participação dialogada, da tomada de decisões conjunta e da experiência de pertencer a um grupo. Estar na mesma escola onde todos estão é o que possibilita que cada indivíduo esteja na vida pública e possa modificá-la, incidir sobre ela.

A escola comum ultrapassa a compreensão limitada de educação como mero acúmulo de conteúdo ou aferição de desempenho em testes. Assim, ela não pode ser reduzida à ideia de "um lugar para aprender", substituível por qualquer outro ambiente, como a casa do estudante ou uma escola especial. Compreendemos que educação é essencialmente aquilo que nasce do encontro entre os estudantes e todos aqueles que participam da comunidade escolar. Nesse ambiente, as práticas pedagógicas possuem natureza própria, pois envolvem o ensino oferecido de forma coletiva, o que gera aprendizados distintos, discussões, problematizações e interpretações diversas sobre um mesmo objeto de estudo, entre os pares da mesma geração.

Mesmo quando a instituição assume um papel transmissor, repetidor ou reprodutor, o simples fato de se colocar o

conhecimento diante de um grupo impede qualquer reprodução absoluta dos conceitos. O contato entre os alunos e destes com o objeto de estudo instiga a pergunta, provoca o debate. Os espaços comuns da escola, desde a sala de aula até as demais dependências de uso compartilhado, criam experiências marcadas pela convivência: é aí que se aprende a dividir e a reconhecer fronteiras, considerando a necessidade de todos e de cada um. A partilha e o uso coletivo do espaço físico, por si só, constituem um exercício para a vida no âmbito público mais amplo.

Para além dessa questão, é também fundamental observar como são planejadas e realizadas as atividades comuns dentro da escola, pois tem havido uma retomada de velhas práticas da educação especial, de caráter substitutivo ao ensino comum. A escola, em sua essência, constitui-se como espaço pedagógico público, de natureza coletiva. Essa afirmação, aparentemente simples, precisa sempre ser reiterada, especialmente quando se considera o quanto a escola, ao receber estudantes com deficiência, tem seu papel distorcido. Muitas vezes, atribui-se à instituição escolar – especificamente à educação especial – um papel clínico e/ou compensatório, voltado à identificação de características atribuídas à deficiência, com foco nos déficits e nas impossibilidades, e à prática pedagógica que discrimina, reduz o currículo, adapta o conteúdo. O resultado disso é que muitos estudantes com deficiência estão na escola, mas excluídos das atividades comuns a todos. Ao adotar essa concepção pedagógica, a escola se desvirtua de sua natureza fundamental: ser espaço de ensino coletivo, de respeito aos processos de aprendizagem de cada um, de produção coletiva de conhecimento, de convívio em condições de igualdade.

Essa contradição explicita o desafio atual de garantir a todos uma experiência escolar plena, pois trata-se de direito inalienável que deve ser exercido em sua integralidade, independentemente de diagnósticos, laudos ou expectativas de desempenho. A experiência escolar não pode ser medida apenas por resultados obtidos em provas ou avaliações padronizadas, pois se manifesta no percurso,

no processo, nas interações cotidianas e no desenvolvimento de cada estudante. O que se vive na escola, em um espaço coletivo, não é homogêneo. Mesmo quando todos os estudantes realizam a mesma atividade ou acessam o mesmo conteúdo, as conexões produzidas são únicas, dependem da história de vida, dos saberes, do contexto de cada um. O princípio da inclusão, portanto, não prevê duas, três, quatro atividades ou conteúdos separados – dos mais "simples" aos mais "complexos" – dirigidos a grupos divididos entre estudantes que "dão conta" e os que "não dão conta", a depender do modo como são categorizados.

A aula é para todos, e cada um se conecta com aquilo que faz sentido para si. Esse princípio precisa orientar o planejamento pedagógico para a turma como um todo, ou seja, não se planeja uma aula para a maioria enquanto se adapta algo para um ou outro. É preciso contemplar a todos, oferecendo possibilidades variadas para que os estudantes se conectem de maneiras diferentes com o conhecimento, que possam participar da escolha dos temas estudados e das atividades a serem feitas, que sejam estimulados a produzir o que querem, podem e sabem e que aprendam a avaliar a si mesmos ao longo de sua trajetória acadêmica. A participação plena significa, ao fim e ao cabo, participar daquilo que é comum a todos – currículo, atividades escolares, ambientes, tempos e espaços – sem práticas que separem, reduzam, individualizem ou substituam o comum. Isso é o que orienta a escola e, portanto, o que orienta as práticas docentes na perspectiva inclusiva.

Pensemos, como exemplo, em uma atividade escolar que envolva o ato de cantar ou de fotografar: não se espera, por óbvio, que os estudantes sejam cantores ou fotógrafos profissionais. Porém, certamente, todos têm direito de cantar e de registrar imagens, à sua maneira, com as ferramentas de que dispõem, com os saberes que já possuem e com o que vão aprendendo enquanto realizam a tarefa. Isso vale para todo e qualquer conteúdo que se queira trabalhar. Ninguém pode ser privado do direito de viver a experiência escolar por não corresponder a padrões de desempenho previamente estabelecidos.

Essa compreensão rompe com a lógica meritocrática que ainda estrutura boa parte das práticas escolares, pois, quando se condiciona a permanência ou a legitimidade do estudante a indicadores externos de desempenho, a escola abdica de seu papel de espaço para o desenvolvimento pleno de cada um que ali está. A educação inclusiva exige o reconhecimento de que aprender é condição humana inata, não capacidade restrita a alguns. Todos aprendem, ainda que em tempos, ritmos e formas diferentes, e este é o ponto de partida da ação pedagógica, para que seja possível construir práticas que respeitem a singularidade das pessoas, sem renunciar à natureza coletiva da escola.

A discriminação dentro da escola comum

Como abordado anteriormente, ainda são frequentes práticas escolares que acabam reforçando a exclusão, como a adoção do Plano Educacional Individualizado – PEI e congêneres. Esse instrumento organizador da prática pedagógica, em geral elaborado pelos educadores da educação especial, separa alguns estudantes de sua turma ao propor uma trajetória escolar paralela dentro da sala de aula comum. Na prática, esses estudantes são desconsiderados do planejamento curricular voltado ao coletivo e confinados em atividades que reduzem ou limitam o conteúdo, legitimando a ideia de incapacidade de aprender em razão da condição de deficiência. Ao fragmentar a experiência escolar, o PEI nega a natureza pública e comum da escola ao mesmo tempo em que discrimina, constituindo-se como uma ruptura institucionalizada da natureza da escola.

Em contraposição, o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE se apresenta como instrumento que, diferentemente do PEI, não substitui o currículo comum, mas atua para a eliminação de barreiras existentes no contexto escolar. É elaborado pelo professor da educação especial que atua no AEE, a partir de estudo de caso, em diálogo com gestores escolares, professores da sala comum, familiares e outros profissionais

externos à escola, quando necessário, com o objetivo de identificar e propor estratégias de eliminação dessas barreiras. O foco não é individualizar o currículo, mas assegurar que o estudante atendido pela educação especial tenha acesso ao currículo comum, nas mesmas atividades, com os apoios de acessibilidade necessários.

A compreensão da natureza desses dois instrumentos de organização do trabalho pedagógico se faz necessária por sua incompatibilidade, justamente porque suas concepções derivam de interpretações diferentes do que significam as medidas de apoio, estabelecidas pela CDPD (Organização das Nações Unidas, 2006). Enquanto alguns entendem medidas de apoio como ações excepcionais que se configuram como estratégias de diferenciação para excluir pessoas em razão de sua condição de deficiência, outros as interpretam como recursos, estratégias e serviços que eliminam as barreiras identificadas no contexto em que atua o indivíduo. São exemplos os recursos de Tecnologia Assistiva – TA, o intérprete de Libras, os materiais táteis, os recursos digitais acessíveis, os *softwares* de comunicação aumentativa e alternativa, entre outros. Oferecer esses recursos não significa diminuir o currículo ou simplificar os conteúdos, mas eliminar os entraves que impedem o acesso pleno a tudo o que a escola oferece aos seus estudantes.

O enfrentamento das barreiras, por meio do AEE, é, portanto, o núcleo de uma educação especial cuja perspectiva é a da educação inclusiva. O professor do AEE observa e atua para eliminar, em conjunto com a equipe pedagógica e as famílias, por exemplo, as barreiras arquitetônicas, ainda persistentes em muitas escolas; as barreiras comunicacionais, como a ausência de intérpretes de Libras ou de materiais acessíveis, o que restringe o acesso à informação e a participação; as barreiras atitudinais, expressas em preconceitos e expectativas negativas – estas, talvez, as mais prejudiciais e difíceis de superar, pois se enraízam em concepções culturais e pedagógicas excludentes; as barreiras de acesso ao currículo, reveladas pela rigidez de estratégias de ensino e de avaliações que não reconhecem diferentes formas de produzir e expressar o conhecimento.

A responsabilidade política do professor de sala comum, por outro lado, se evidencia quando se reconhece que, embora existam normativas e orientações prescritivas dos sistemas de ensino, nada invalida a potência criativa do professor na sala de aula. É no vínculo entre professor e estudante, e na capacidade coletiva de produzir práticas inclusivas, que se sustenta o cotidiano escolar. Por isso, a ação pedagógica crítica — aquela que coloca o compromisso ético acima de práticas burocráticas excludentes — é fundamental para que a escola não se acomode a repetir o que sempre fez. Os professores, que estão diariamente com os estudantes, são aqueles que percebem mudanças em cada um, que identificam quando algo está errado, que reconhecem nuances em razão da convivência. Na escola inclusiva, a prática pedagógica se sustenta na observação, na escuta e no vínculo. Ser professor é ser um pesquisador não só da matéria a ser ensinada, mas daqueles que se lhe apresentam em suas turmas. Desse modo, a diversidade de atividades – leitura, escrita, discussão, pesquisa, exploração de materiais etc. – pode permitir que os estudantes se conectem de modos distintos com o conhecimento.

Nesse contexto, a avaliação, por meio da documentação pedagógica – registros de áudio, vídeo, desenhos, textos, fotografias, transcrições de produções dos estudantes, entre outros –, potencializa os processos educacionais, reconhecendo o que o estudante produziu, como produziu e em que condições. Avaliação não é teste, nota arbitrária e média. Avaliação é documentação do processo e compreensão do próprio aluno acerca de seu percurso. Criar o fracasso na escola é tarefa fácil quando a avaliação é monopólio do professor e quando protocolos e notas se tornam instrumentos de punição. Ao contrário, incluir o estudante no processo avaliativo – fazê-lo tomar parte na atribuição da nota, diversificar os instrumentos – é construir um espaço pedagógico justo.

A escola, portanto, precisa de revolução, não de acomodação. A revolução não é grandiosa, mas molecular, cotidiana, feita de gestos pequenos, da escolha de palavras, do modo como se registra uma prática, do modo como se planeja ou se organiza uma aula, da

decisão de não separar, não minimizar, não restringir o comum para alguns. É fato que a escola vive sob pressão do avanço neoliberal, sendo tratada por vezes como nicho econômico. Nesse sentido, os professores são cobrados por variadas métricas, metas, parâmetros. Entretanto, eles constituem uma massa crítica potente que, se organizada, pode iniciar movimentos que tornem possível o tempo e as condições para resistir a esse avanço. Por isso, mesmo diante das limitações que se impõem, é fundamental que os professores reconheçam sua potência política e pedagógica, que assumam sua condição de especialistas da educação e que não se conformem com o discurso absurdo de que seus saberes, quando se trata de pessoas com deficiência, são menores, desimportantes, secundários. Não cabe ao médico ou ao psicólogo, por exemplo, definir o que deve ou não ser feito no trabalho pedagógico, ou determinar o que um estudante pode fazer ou consegue aprender. Cabe ao professor, em diálogo com sua equipe, construir estratégias para assegurar que todos tenham acesso ao currículo. Essa valorização do campo pedagógico é essencial para evitar a terceirização da prática escolar a áreas que não compreendem e, tampouco, atuam de acordo com a natureza da educação.

A hospitalidade põe em xeque práticas que discriminam

Quando o professor exclui um estudante do planejamento que fez para todos, rompe-se a pactuação coletiva que faz da escola um espaço comum. Esses movimentos, ainda que pareçam atender necessidades específicas, fortalecem lógicas segregadoras e discursos que podem pavimentar caminhos para retrocessos, tais como "a inclusão não funciona", "seria melhor retornar à escola especial" ou "a escola comum só dá conta se adotar práticas individualizadas".

Diante desse cenário, o conceito de hospitalidade, trazido para o contexto escolar pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan (2022), ajuda a compreender mais profundamente o sentido de uma escola inclusiva, dando-nos elementos para contrapor esses

discursos conservadores e retrógrados. Hospedar significa acolher, receber o outro em sua diferença, criar condições para que se sinta à vontade, com toda sua bagagem, com toda sua história. Não basta admitir a presença; é necessário cuidar do ambiente, oferecer recursos, eliminar barreiras. Assim como em uma casa se prepara o espaço para receber quem chega, também a escola deve criar condições para hospedar todos os seus estudantes, indistintamente. Isso significa compartilhar as experiências escolares por meio da pergunta, da escuta, da observação daquilo que às vezes não é dito em palavras, mas que está nos gestos, no olhar, na presença e na ausência. A hospitalidade emerge como princípio pedagógico essencial, pois hospedar é acolher o outro em sua singularidade e oferecer condições para que esse outro se reconheça no espaço comum. A hospitalidade é, portanto, postura ética que orienta a prática docente e a gestão escolar.

Para explorar melhor esse conceito, retomemos o início deste texto, quando conhecemos um pouco da trajetória de Ana Beatriz. A imagem inaugural do bebê nos ajuda a compreender a hospitalidade. Um bebê, antes de qualquer categoria, rótulo ou diagnóstico, é apenas um bebê, que precisa ser alimentado, cuidado, agasalhado, acalentado. Esse início é o lugar onde todas as pessoas se encontram, independentemente das inúmeras diferenças que lhes venham a ser imputadas ao longo da vida. A condição humana é aquilo que nos iguala, assim como a afirmação inequívoca de que todos aprendem, desde que nascem. A aprendizagem é inerente à vida, ou seja, nenhum ser humano nasce desprovido da capacidade de aprender. É esse o ponto de partida da escola: orientar-se pelo que nos é comum, porque se reconhece a humanidade compartilhada.

A escola hospitaleira é aquela que reconhece o bebê – ou a humanidade de todos nós – antes de qualquer marca, desafiando, assim, a tendência de encaixotar pessoas em categorias que as afastam daquilo que elas são de fato: seres humanos que vivem, sentem, crescem, se desenvolvem, se modificam. A insistência em identificar o "diferente", o "atípico", o "grau de deficiência", o

"nível de suporte" reproduz uma lógica que desloca a pessoa do lugar de sujeito e a aprisiona em uma categorização que não dá conta de sua existência.

Outra imagem marcante da história de Ana Beatriz, agora no papel de estudante, é de quando ela se escondia embaixo da carteira da escola, onde a professora e os colegas não a tratavam bem. Em uma escola que despreza a hospitalidade, poucos têm vez, poucos são escolhidos para serem bem-vindos. E essa imagem dá conta de infinitas outras situações, para além da deficiência! Debaixo da carteira, onde a dor, a vergonha, a tristeza, o medo e a sensação de não caber no mundo também se escondem, pode estar não só a criança rotulada por um laudo, mas também aquela criança triste porque perdeu seu cachorrinho, porque um amigo disse ou fez algo que lhe doeu, porque um familiar amado partiu, porque está enfrentando um medo que não sabe nomear... A escola é o lugar em que essas dimensões da vida aparecem, e, por isso, é também o lugar em que o vínculo, a atenção e a hospitalidade se tornam fundamentos pedagógicos.

A educação, nesse sentido, é dialógica; é encontro entre seres humanos que se transformam enquanto aprendem juntos. Currículo, nessa perspectiva, não é somente o conjunto de conteúdos listados em documentos; currículo é o que acontece enquanto estamos aprendendo, é o riso que atravessa o corredor, é o reencontro depois de um feriado, é a brincadeira que surge espontaneamente entre colegas, é o desafio da atividade escolar compartilhada pelo grupo, é a companhia cúmplice que se estabelece no simples ato de estar junto. A aprendizagem acontece no coletivo, e esse coletivo é atravessado por gestos e afetos que fazem parte do que significa estar na escola.

A defesa da inclusão é, portanto, a defesa da própria escola. É preciso admitir que nenhuma perspectiva inclusiva sobreviverá se continuarmos produzindo individualizações que discriminam estudantes dentro da sala de aula comum. Urge compreender que a acessibilidade é um direito e que barreiras precisam ser eliminadas – não produzidas e reproduzidas. Retornar a modelos

discriminatórios significa negar direitos já conquistados e perpetuar desigualdades. É preciso investir na formação docente, na disponibilização de recursos de acessibilidade, na adequação arquitetônica dos espaços escolares, na mudança de concepções pedagógicas, na criação de políticas públicas que sustentem a escola comum inclusiva.

Entendo que o título do Seminário e do Colóquio promovidos pela UFG, motivo desse breve ensaio, sintetiza esse compromisso: é preciso "resistir, incluir, emancipar". A luta pela inclusão escolar é a luta pela democracia, pela igualdade de direitos e pela emancipação intelectual de nossos estudantes. É a luta para que a experiência escolar seja garantida a todos, um direito que não pode ser negado a ninguém, sob nenhum pretexto.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resultados**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 7 out. 2026.

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

BRODERICK, Alicia A.; ROSCIGNO, Robin. Autism, Inc.: The Autism Industrial Complex. Journal of Disability Studies in Education, v. 2, n. 1, p. 77-101, 2021. Disponível em:

https://digitalcommons.montclair.edu/teaching-learning-facpubs/182/. Acesso em: 8 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola hospitaleira**. Revista Estudos Aplicados em Educação, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 5-14, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/8589/3760/30333. Acesso em: 4 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução oficial para o português. Nova York, 2006. Disponível em: http://www.un.org/disabilities/documents/natl/portugal-c.doc. Acesso em: 4 dez. 2025.

SKINNER, B. F**. Science and Human Behavior.** New York: The Macmillan Company, 1953. Disponível em: https://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a experiência da REDSEI

Claudia Pereira Dutra

Introdução

Este artigo sistematiza a apresentação realizada durante o "II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade" e III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - GPECC: Educação no Cerrado e Cidadania: resistir, incluir, emancipar", realizado pela Universidade Federal de Goiás - UFG, em abril de 2025. Essa interlocução integrou a mesa "Conversa entre autores... Para iniciar o *cum versare*…", abordando o tema "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a experiência da REDSEI".

Na primeira parte, o presente texto contextualiza a instituição da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos - REDSEI, da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, tendo como propósito contribuir com o fortalecimento das políticas educacionais para a realização do direito à educação das pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que a REDSEI, como um espaço de cooperação com os países e de articulação social, supõe a parceria com as instituições de ensino e pesquisa para a produção e o compartilhamento de estudos, contribuindo com o avanço do campo da educação inclusiva.

A segunda parte do texto conecta a exposição dos fundamentos, objetivos e ações da REDSEI às contribuições da obra *Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil* (Dutra, 2024), publicada pela OEI. Com foco na análise da experiência brasileira, a referida obra reúne um conjunto de artigos que articulam a discussão de questões centrais do

processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos, destacando o contexto político da formulação e implementação da política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva; a concepção inclusiva da escola e a efetivação do direito à educação; e a consecução da meta de inclusão plena: avanços e desafios na implementação de políticas públicas.

A Concepção e a Instituição da REDSEI

A Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos - REDSEI, foi instituída pela OEI, em 2023, com a finalidade de promover a articulação e a cooperação multilateral entre os Estados membros da OEI para a efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência da Ibero-América em sistemas educacionais inclusivos, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (ONU, 2006). Seu objetivo basilar está alinhado ao propósito da CDPD/2006, que é: "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (ONU, 2006, art. 1º).

A Convenção consagra a transposição da compreensão estabelecida pelo modelo médico, que define a deficiência como uma característica do indivíduo, resultado de um déficit ou problema, para o modelo social e de direitos humanos, que define a deficiência como resultado da interação entre o indivíduo que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e as barreiras sociais que podem impedir ou dificultar sua efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Nesse sentido, a CDPD/2006 inverte a lógica de tratamento e adaptação das pessoas com deficiência ao ambiente social excludente que restringe sua atividade e participação, passando a focalizar a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, linguísticas, atitudinais e outras presentes nos ambientes, capazes

de limitar seu desenvolvimento integral e obstruir sua participação. Essa mudança conceitual inaugura um novo enfoque no atendimento e na oferta de serviços destinados às pessoas com deficiência, demandando uma alteração profunda na organização das políticas públicas, nos âmbitos educacional, assistencial, laboral, entre outras dimensões.

A adesão dos Estados Partes à Convenção implica a obrigação de considerar a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, em todos seus programas e políticas, afirmando a inter-relação entre os princípios que asseguram a plena e efetiva inclusão, a não-discriminação, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, dentre outros (ONU, 2006, art. 4). Os 23 Estados membros e os sete países observadores da OEI ratificaram a CDPD/2006 comprometendo-se a adotar as medidas necessárias, inclusive alterar ou revogar leis e programas, que constituam discriminação contra pessoas com deficiência.

Na implementação do art. 24, os países signatários assumem o compromisso de assegurar a efetivação do direito à educação às pessoas com deficiência em sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis. Para a realização desse direito, comprometem-se a garantir:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
> c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
> d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009a, item 2).

Reafirmando o compromisso com a inclusão, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS preveem no objetivo 4, "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (UNESCO, 2016). Esses pressupostos também integram a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos (UNESCO, 2015) e o documento "Ibero-América Inclusiva: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América" (OEI; UNESCO, 2018).

O direito à educação inclusiva consagrado pela CDPD/2006 é incorporado na agenda educacional e tem obtido avanços nos marcos legais, na criação de ações de acessibilidade nos sistemas de ensino e na ampliação do acesso dos estudantes com deficiência nas escolas comuns. Contudo, apesar dessa evolução, ainda persistem escolas e classes especiais, refletindo a perspectiva integracionista, de classificação e seleção de estudantes para o ensino comum com base no modelo médico, permanecendo o desafio da sua superação.

O Comentário Geral nº 4 do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CRPD da ONU, constata a exclusão de milhões de pessoas com deficiência que estão fora da escola e, de muitas outras, que acessam a educação em ambientes segregados e que recebem um ensino de qualidade inferior. Nesse sentido, o Comentário ressalta que o direito à educação das pessoas com deficiência envolve o acesso e o compromisso de remover as barreiras à participação e aprendizagem, afirmando a necessidade de mudança na cultura, nas políticas e nas práticas educacionais: "Requer, ademais, uma profunda transformação dos sistemas educacionais nas esferas da legislação, das políticas e dos mecanismos para financiar, administrar, desenhar, distribuir e supervisionar a educação" (ONU, 2016, tradução nossa).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação - GEM 2020 *"América Latina e Caribe - Inclusão e educação: todos, sem exceção"* analisa que, embora 95% dos países da América Latina e Caribe tenham criado leis voltadas à inclusão escolar das pessoas com

deficiência, ainda coexistem leis contraditórias que admitem a educação especial em ambientes separados (UNESCO, 2021). Ainda, o Relatório observa que quando os centros de recursos não estão orientados para o apoio à escola comum, estes permanecem realizando triagens e intervenções para definir o ambiente considerado apropriado para estes estudantes, com base na condição de deficiência.

No estudo *Educação Inclusiva na América Latina: repensando os sistemas educacionais para construir igualdade* (Fernandez; Cobeñas, 2021), as autoras analisam os avanços, as barreiras e os desafios em relação à educação inclusiva na região. Apesar das mudanças a partir da CDPD/2006 e dos esforços dos países para impulsionar ações e avançar na implementação do art. 24, elas mostram que há diferenças significativas na implementação das políticas de educação para as pessoas com deficiência. Alguns países consolidaram marcos legais, expandiram a matrícula na escola comum, fundando as bases para transformar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, além de fortalecer instrumentos de luta por direitos das pessoas com deficiência. Em outros países, contudo, ainda continuam vigentes leis embasadas no modelo biomédico da deficiência, legitimando a segregação em escolas especiais, mantendo critérios de seleção de estudantes para acesso à escola comum. Além disso, destacam que em muitos casos as normativas para a educação inclusiva são declarações genéricas, que não preveem mecanismos e recursos para assegurar as medidas de acessibilidade.

A publicação "*Para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade: uma análise das políticas públicas implementadas em quatro sistemas educativos para a inclusão das pessoas com deficiência em escolas comuns*" contempla as experiências do Brasil, da Itália, de Portugal e de New Brunswick (Canadá). O Brasil, embora enfrente barreiras, é destacado na obra por contar com políticas significativas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, no contexto da América Latina. Essa análise reforça a importância de conhecer as

experiências dos países para pensar as transformações necessárias nos sistemas de ensino (Narodowski *et al.*, 2023).

A instituição da REDSEI situa-se nesse contexto de grandes desafios identificados e apontados nas recomendações do CRPD aos Estados Partes para que adotem medidas para eliminação de barreiras que resultam em exclusão. Dirigindo-se ao países Ibero-americanos, os projetos e ações de cooperação da REDSEI objetivam ampliar as informações sobre os sistemas educacionais, avançar na análise das políticas de educação inclusiva e apoiar o aprimoramento de políticas públicas voltadas à garantia do acesso e da acessibilidade aos estudantes com deficiência, no sistema geral de ensino. Compreendendo que educação inclusiva consiste em um movimento contínuo de reflexão, participação e transformação, essas ações envolvem a participação de gestores da educação, professores, pesquisadores, profissionais das áreas intersetoriais e ativistas de movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e de direitos humanos.

O conjunto de ações da REDSEI estão estruturadas a partir de quatro eixos: Concepção e fundamentos - aprofunda os estudos voltados à compreensão da educação inclusiva, à discussão do modelo social e dos direitos humanos da deficiência, articulados à reflexão sobre a concepção de escola, do ensino, da aprendizagem, do acesso aos direitos e das medidas de apoio, no contexto escolar; Marcos políticos e legais - realiza a análise dos documentos normativos dos sistemas de ensino e das proposições para a adequação dos marcos políticos, legais e pedagógicos, na perspectiva inclusiva; Práticas pedagógicas - contribui na produção e difusão de conhecimentos para a transformação das práticas na perspectiva inclusiva, abordando projeto pedagógico, acessibilidade, medidas de apoio e formação docente; Gestão dos sistemas educacionais - realiza a cooperação para o fortalecimento da gestão no âmbito da organização e do acompanhamento das políticas educacionais, da articulação intersetorial das políticas públicas e da promoção da participação social.

Atualmente, um dos projetos em desenvolvimento pela REDSEI é o estudo do *"Cenário da educação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais dos países da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)"*. Com objetivo de contribuir com o avanço teórico e empírico da análise de políticas educacionais, esse estudo engloba 21 países, integrantes da OEI, contemplando informações obtidas junto aos países, por meio de instrumento específico, e as informações dos relatórios periódicos de monitoramento do CRPD, publicados pela ONU, contemplando as seguintes categorias: marcos políticos e legais; acesso ao ensino comum; eliminação de barreiras no contexto escolar; e avanços e desafios na efetivação do direito à educação (Machado; Pisaneschi, no prelo).

O *Projeto TEIA - Tecnologia na Educação Inclusiva Ibero-Americana* implementado pela REDSEI, por sua vez, estabelece a cooperação com os países com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino na implementação de estratégias para a organização, o acesso e a formação para a usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA, no contexto escolar. Em seu primeiro ano de implementação, o Projeto TEIA firmou a adesão com Argentina, Chile, Peru, Uruguai e Brasil, contemplando o "compartilhamento de experiência de usabilidade de recursos tecnológicos para a acessibilidade no processo de escolarização dos estudantes com deficiência na educação básica". Também, em Cabo Verde, Cuba e Brasil, foi pactuado o "desenvolvimento de cooperação para a implantação de projeto de usabilidade de recursos tecnológicos para a acessibilidade no processo de escolarização dos estudantes com deficiência na educação básica".

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O Brasil é reconhecido no contexto Ibero-americano pelos avanços na instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008), construída nos marcos da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência – CDPD/2006 (ONU, 2006), ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional.

Na análise das políticas educacionais é fundamental a contextualização do processo histórico da sua formulação e implementação, considerando a educação inclusiva como um direito humano e uma perspectiva pedagógica de transformação da escola. A obra *Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil* (Dutra, 2024), publicada pela OEI, analisa as transformações implicadas nessa política, assumida como um compromisso do Estado brasileiro, refletindo as lutas sociais que confrontam o sistema educacional excludente e passam a afirmar o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação.

Essa abordagem remete à análise do processo amplo de discussão e disputa na instituição da PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008), envolvendo os diferentes atores dos sistemas de ensino e da sociedade no embate teórico e político relacionado à transformação da estrutura escolar segregativa da educação especial, concebida com base no modelo médico da deficiência. A elaboração da PNEEPEI/2008 põe em xeque os princípios e as práticas do atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, em escolas e classes especiais, apontando a escola comum como um espaço que deve acolher a todos os estudantes, sem qualquer discriminação.

Refletindo o caráter transformador da educação inclusiva como um movimento político e pedagógico que desafia a ruptura da estrutura escolar segregativa, destacam-se nesse processo: a profunda reflexão sobre a mudança de perspectiva cultural e pedagógica que supõe a educação inclusiva; o protagonismo dos grupos sociais defensores do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva, em igualdade de condições com as demais pessoas; a quebra da hegemonia do poder político dos vários agentes da educação especial tradicional; o fortalecimento do papel do Estado como um dos principais articuladores das mudanças, culminando na consolidação de normativas, na instituição de mecanismos de gestão para a efetivação do direito à educação, nos marcos da CDPD/2006.

Em um contexto complexo da educação, cada vez mais, tomada como a busca da eficiência e, transformada em mercadoria, é preponderante o sentido paradigmático da PNEEPEI/2008. Assumindo uma posição de ruptura em relação ao sistema paralelo de educação especial e suas práticas normalizadoras, seus pressupostos políticos e filosóficos, expressos em diretrizes, programas e ações, traduzem o compromisso com a busca da justiça social. Essa Política emerge como um marco político e pedagógico que rompe com as práticas que separam os estudantes com deficiência dos demais, aferindo uma suposta incapacidade para atender o padrão estabelecido para o ensino comum.

A partir da PNEEPEI/2008, os sistemas de ensino são orientados a efetivar a matrícula de todos os estudantes público da educação especial em escolas e classes comuns; e assegurar as condições necessárias para seu pleno acesso, permanência e participação. A educação especial é redefinida como modalidade complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação. Ou seja, deixa de ser concebida como uma modalidade substitutiva ao ensino comum e passa a ter como atribuições a organização de serviços e recursos de acessibilidade e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE, aos estudantes matriculados em escolas comuns.

Outro aspecto enfatizado na análise da política brasileira de educação inclusiva é o processo de articulação na instituição de normativas, de políticas de financiamento específico para a oferta de AEE nas escolas comuns e de programas de formação docente e de acessibilidade nas escolas, consolidando a reestruturação dos sistemas de ensino. Executadas em âmbito nacional, em regime de colaboração entre os entes federados, essas ações alteraram o cenário educacional, predominantemente segregativo (Dutra; Dutra, 2024).

Observa-se a expressiva expansão das matrículas dos estudantes público da educação especial nas escolas e classes comuns, passando do percentual de 28%, em 2003 (Brasil, 2004), para 54% de inclusão escolar, em 2008 (Brasil, 2009b), ano da publicação da PNEEPEI/2008. Nos anos seguintes, embora

enfrentando desafios e tentativas de retrocesso, o país manteve-se na esteira da inclusão e, em 2024, alcançou o patamar 93% das matrículas desses estudantes no ensino comum (Brasil, 2025).

Acompanhando os avanços e as conquistas que vêm sendo alcançadas na alteração dos dispositivos legais e em relação à expansão do acesso, torna-se crucial para a consolidação dos sistemas educacionais inclusivos o aprofundamento das políticas educacionais no campo da formação profissional e da implantação das medidas de apoio, à luz do modelo social da deficiência consagrado pela CDPD/2006. Para além de engrossar a demanda da ampliação da oferta da formação continuada de professores, do ensino comum e do AEE, como um dos pilares para a realização do direito à educação, é importante que a compreensão da educação inclusiva e do modelo social da deficiência esteja refletida na construção das práticas pedagógicas e das medidas de apoio.

Nesse sentido, é fundamental afirmar o caráter pedagógico do AEE e sua função na garantia das condições de acessibilidade no contexto escolar, refutando as definições de "adaptações razoáveis" que recaem nas propostas de planos de ensino individualizado e outras formas de adaptação que servem para reduzir conteúdos, objetivos e atividades para esses estudantes. Essas definições de apoio reproduzem o modelo de ensino paralelo para alguns estudantes, dentro da escola comum, refletindo a perspectiva integracionista, contrariando a meta de inclusão plena.

Também merece atenção às demandas crescentes de apoio escolar embasadas no modelo médico que visam introduzir metodologias e apoios de caráter terapêutico ou assistencial no contexto escolar, sobrepondo seu papel pedagógico. Apresentadas como um suposto aperfeiçoamento dos sistemas de ensino, essas reivindicações, muitas vezes impulsionadas pelo mercado, exercem pressão sobre o poder público como um apelo para "qualificar" a educação inclusiva. Na realidade, trata-se de um movimento de retomada do modelo de ensino individualizado e de tutela dos estudantes com deficiência no espaço da escola comum.

Na análise da política educacional, um aspecto central é a sua vinculação com os valores que ela representa. Portanto, é preciso problematizar alguns discursos de representações institucionais e sociais que apontam a necessidade do aprimoramento da PNEEPEI/2008 em relação à oferta de formação docente, ao apoio escolar e ao monitoramento das ações, sem apresentar sua relação com os princípios da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, o conjunto de artigos (Dutra, 2024) que abordam a implementação e os desafios da PNEEPEI/2008, destacam: o aprofundamento do processo de transformação da estrutura escolar, confrontada pelo paradigma da inclusão; o fortalecimento das políticas públicas de acesso aos recursos de TA interligadas à formação de professores que atuam no AEE; a retomada da articulação de mecanismos de gestão intersetorial das políticas públicas para a eliminação das barreiras na escolarização; a importância de avançar na construção de visão sistêmica na formulação e estruturação de políticas na educação superior, considerando o direito das pessoas com deficiência ao acesso e à garantia da acessibilidade.

O contexto exige o posicionamento da gestão pública e dos diferentes setores sociais para enfrentar os atuais desafios, reforçando estratégias para a consolidação da PNEEPEI/2008, alinhadas aos princípios da CDPD/2006 e às estratégias para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, incorporadas pela Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015).

O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CRPD identifica os esforços dos países para efetivar a inclusão escolar, porém, alerta que persistem nos sistemas de ensino, os modelos de integração e segregação, paralelamente à educação inclusiva. O Comentário Geral nº 4, referente ao art. 24 da CDPD/2006, enfatiza que o direito à educação inclusiva preconizado na Convenção não reconhece modelos educacionais que recaiam em discriminação e exclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns (ONU, 2016). Na manifestação emitida para o Brasil, o Comitê declara que o país intensifique a

consolidação do sistema educacional inclusivo, recomendando a criação de mecanismos para supervisionar e proibir a discriminação baseada na deficiência nos sistemas de ensino e garantir a acessibilidade e medidas de apoio, em todas as escolas (Salguero, 2024).

Considerações Finais

A apresentação dos objetivos e das ações desenvolvidas pela REDSEI para apoiar a efetivação da educação inclusiva na Ibero-América e as discussões que compõem a obra *Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil*, conduzem as reflexões sobre os complexos desafios colocados para a gestão pública com o progressivo ingresso de estudantes com deficiência nas classes comuns, nos últimos anos, e a necessidade de aprofundar as mudanças nos sistemas de ensino.

Além de provocar diálogos acerca dos caminhos para a consolidação da política de inclusão escolar por meio da elaboração e difusão de estudos sobre as políticas educacionais, a REDSEI estimula a articulação e o trabalho colaborativo entre gestores, educadores e os diferentes segmentos da sociedade. Seus programas e ações reforçam a implantação e o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos, afirmando os avanços das legislações em diversos países que garantem a educação inclusiva como um direito, os esforços na direção da implantação de políticas de acessibilidade e as conquistas na expansão do acesso dos estudantes com deficiência ao ensino comum.

Para seguir avançando é necessário romper com a lógica de sistemas paralelos de ensino que ainda persistem em diversos países, pelo qual as famílias dos estudantes com deficiência, com o respaldo de equipes multidisciplinares, podem optar por efetuar a matrícula de seus filhos em escolas comuns ou escolas e classes especiais. Essa lógica contraria o direito à educação inclusiva consagrado pela CDPD/2006.

A efetiva realização do direito à educação inclusiva exige pensar a sua perspectiva emancipatória, como um direito humano que assegura a igualdade de oportunidades e uma perspectiva política e pedagógica que reconhece as diferenças como constitutivas de todos os estudantes e promove as condições para a sua aprendizagem, sem qualquer hierarquização e discriminação.

Nessa direção, as contribuições da REDSEI e de seus colaboradores colocam como centro da discussão atual sobre a consolidação dos sistemas educacionais inclusivos, a compreensão dos princípios da educação inclusiva e a sua relação com a construção das práticas pedagógicas e das medidas de apoio, de modo que a escola comum não seja reprodutora do modelo normalizador que historicamente embasou a educação especial.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2003**. Brasília: Inep, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

DUTRA, C. P. (org). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.** Brasília, DF: OEI, 2024. *E-book.* Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

DUTRA, C. P.; DUTRA, M. C. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um processo histórico de formulação e transformação. *In:* DUTRA, C. P. (org). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.** Brasília: OEI, 2024. *E-book.* Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

FERNANDEZ, M. C.; COBEÑAS, P. C. Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Somos todos diferentes! Educação, diferença e justiça social.** Campinas, SP: Librum Editora, 2021.

MACHADO, R.; PISANESCHI, E. Cenário da educação de estudantes com deficiência nos sistemas educacionais dos países da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). *In*: MACHADO, R. (org.). **Sistemas Educacionais Inclusivos: panorama, concepções e práticas.** Brasília, DF: OEI. [No prelo].

NARODOWSKI, M.; ARIAS, M. E.; FERNANDEZ, C.; SACKS, C. **Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.** Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales. Buenos Aires: Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI) y Centro de Evaluación de Políticas basadas en Evidencia (CEPE) de la Universidad Torcuato Di Tella, 2023. Disponível em: https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/10/Informe-Hacia-una-educacion-inclusiva-equitativa-y-de-calidad.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CIÊNCIA, A EDUCAÇÃO E A CULTURA (UNESCO). **América Latina e Caribe - Inclusão e educação: todos, sem exceção.** 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582. Acesso em: 08 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 28 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon: Educação 2030:** Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 4 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível

em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-dis abilities. Acesso em: 02 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Comentário Geral nº 4 Artigo 24: Direito à educação inclusiva.** Nova York: ONU, 2016. Disponível em: https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comm ent-no-4-article-24-right-inclusive. Acesso em: 10 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ibero-América inclusiva:** guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América. Brasília, DF: OEI; UNESCO, 2018. Disponível em: https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/ibero-america-inclusiva-guia-para-garantir-a-inclusao-e-a-equidade-na-educacao-na-ibero-america/. Acesso em: 5 set. 2025.

SALGUERO, R. I. A. Educação inclusiva na perspectiva da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. *In:* DUTRA, C. P. (org). **Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil.** Brasília: OEI, 2024. *E-book.* Disponível em: https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

Contribuições da neuropsicologia para o ensino inclusivo de matemática

Jaqueline Araujo
Saddo Ag Almouloud

Introdução

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras tem provocado importantes debates acerca dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes público da educação especial. Nesse contexto, diferentes áreas do conhecimento têm buscado compreender os fatores que participam do desenvolvimento humano, oferecendo subsídios para a organização de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos educandos sem perder de vista seu potencial de aprendizagem. Entre esses campos destaca-se a neuropsicologia, que, nas últimas décadas, tem ampliado significativamente os estudos sobre as funções psicológicas superiores, o funcionamento cerebral e as relações entre desenvolvimento cognitivo, linguagem e aprendizagem.

Entretanto, compreender os processos de aprendizagem exclusivamente a partir do funcionamento cerebral conduz a uma interpretação reducionista do desenvolvimento humano. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, defendida por Vygotsky e aprofundada por Luria, o cérebro constitui o órgão material da atividade psíquica, mas seu funcionamento somente pode ser explicado nas relações que o sujeito estabelece com a cultura, com a linguagem, com a história e com as práticas sociais. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores não emergem espontaneamente, tampouco decorrem exclusivamente da maturação biológica, mas se constituem por meio da mediação

social, dos sistemas simbólicos e da atividade humana historicamente produzida.

No âmbito da educação matemática, tais pressupostos assumem especial relevância, pois a apropriação de conceitos matemáticos demanda processos complexos de percepção, atenção, memória, linguagem, abstração e generalização, cuja constituição ocorre nas interações estabelecidas entre educando, professor e conhecimento. Assim, compreender esses processos, especialmente quando se trata de estudantes com transtorno do espectro autista, representa uma possibilidade de qualificar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação verdadeiramente inclusiva.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo. Tomando como referência os estudos de Alexander Luria e Lev Vygotsky, discutimos contribuições da neuropsicologia para o ensino inclusivo de matemática, articulando fundamentos teóricos da teoria histórico-cultural aos resultados de uma pesquisa desenvolvida com um educando com transtorno do espectro autista em processo de alfabetização matemática. Ao longo do texto, buscamos evidenciar que a aprendizagem de conceitos matemáticos se constitui por meio de processos mediados, nos quais linguagem, interação social, recursos pedagógicos e atividade consciente assumem papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na construção do conhecimento.

Desenvolvimento

Os processos de ensino e aprendizagem da matemática em uma perspectiva inclusiva têm sido objeto de pesquisas e estudos de diversos educadores matemáticos. Também é um tema que vem ganhando espaço nos cursos de formação de professores de matemática.

Preocupados com o processo de ensino e aprendizagem de educandos com autismo, investigamos no contexto de um pós-doutorado a linguagem, aprendizagem e o desenvolvimento de ideias geométricas por um educando com transtorno do espectro

autista (TEA) em processo de alfabetização. O problema da pesquisa consistiu em investigar como se deu o processo de aprendizagem matemática de uma criança com autismo mediado por instrumentos psicológicos desenvolvidos sob a perspectiva da teoria histórico-cultural?

Alguns dos pilares que fundamentaram a pesquisa foram:

a) O cérebro é órgão material do funcionamento psicológico;

b) O desenvolvimento mental é produto de atividades sociais, culturais e históricas;

c) O funcionamento psicológico se dá em uma relação mediada por meio de sistemas simbólicos entre o sujeito e o mundo.

O presente artigo tem como objetivos:

— Sintetizar o percurso acadêmico de Luria e de Vygotsky, autores cujas ideias serviram como constructos teóricos para a elaboração dos pressupostos metodológicos da pesquisa e das atividades de ensino que compuseram o escopo da investigação;

— Analisar os resultados de atividades pedagógicas (uma de localização e movimento e outra de formas geométricas planas) aplicadas no contexto da pesquisa ao educando com TEA, sob a perspectiva da neuropsicologia, sob a ótica da teoria histórico-cultural. Para isso, conceitos como de percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, função reguladora da palavra, mediação entre outras, presentes nas obras de Luria e Vygotsky, foram relevantes para a proposição tanto das atividades didático-pedagógicas quanto para as devidas análises científicas objetos desse texto.

A pesquisa foi de natureza explicativa e aplicada, com abordagem qualitativa e etnográfica cujo participante foi um educando com autismo, com nove anos de idade. Em linhas gerais o estudante gostava de estudar, estar na escola, ter tratamento igual aos seus colegas de turma. De acordo com a mãe e as professoras que trabalharam com o educando, ele tinha dificuldades em manter a atenção focada e de memorização, o que impactava na sua

aprendizagem. Mas uma vez superadas essas dificuldades, o que ele aprendia era difícil de se esquecer.

O percurso acadêmico de Alexander Luria e Vygotsky e a construção das bases de psicologia cultural-instrumental-histórica

Alexander Romanovich Luria, neuropsicólogo russo, nasceu em 1902, em Kazan (cidade universitária de 140 mil habitantes aproximadamente situada a cerca de 800 km ao leste de Moscou) e faleceu por insuficiência cardíaca em 1977, na cidade de Moscou. Luria filho de médico, desde cedo, teve acesso a produções relevantes de psicologia como os estudos de Freud e Jung e com sua família frequentou círculos de intelectuais que estudavam fora do país.

De acordo com Luria (2015), sua família era progressista e simpática ao movimento revolucionário que contrapunha ao rígido sistema de classes da Rússia pré-revolucionária e às restrições impostas pelo regime *tsarista*. A sociedade na época era constituída por uma divisão de classes repressiva e que se refletia no sistema educacional, de forma que ele assegurava que cada um permanecesse em sua classe social sem possibilidade de mudança.

Com a Revolução Russa, na extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ocorreram transformações substanciais naquela sociedade e, de modo particular, no processo de formação daquela geração. Luria (2015) menciona que barreiras entre as classes foram diminuídas e uma das iniciativas foi dar oportunidade à pessoa de escolher sua carreira, independentemente da classe social a que pertencia, algo que não existia no regime *tsarista*. A Revolução também influenciou a geração mais jovem no sentido de lhes permitir debater novas ideias, filosofia e sistemas sociais.

Luria declara, em sua obra *A Construção da Mente*, que, naquele período, não tinha clareza da real causa da Revolução, contudo, ele e seus amigos, de modo entusiasmado, se atiraram no movimento

com um profundo sentimento emocional e romântico. O estilo de vida da época sofreu profundas mudanças, o que impactou em sua educação. Em 1917, Luria completou seis anos de formação clássica de um curso ginasial de oito e conseguiu antecipadamente seu diploma, em 1918. Ingressou no curso de Ciências Sociais, na Universidade de Kazan, e, em 1921, aos 19 anos, se graduou.

A instituição universitária não estava preparada para a abertura de suas portas, segundo Luria (2015). Além disso, havia uma escassez de toda espécie no campo educacional, a falta de docentes capazes de formar sob essa nova perspectiva, os milhares de jovens que ingressavam na Universidade de Kazan e a ausência de currículos que progressistas provocaram caos no ambiente formativo da época, principalmente em algumas unidades educacionais, como no caso da Ciências Sociais, em que os jovens debatiam projetos para uma sociedade do futuro. Reflexões sobre a história contemporânea, política e de uma outra conformação social eram centrais. Foi nesse contexto e na busca da compreensão do papel do homem nessa nova trama social que Luria passou a "[...] querer desenvolver uma abordagem psicológica concreta dos eventos da vida social" (Luria, 2015, p. 26).

Segundo Luria (2015), a psicologia acadêmica, que até então prevalecia nas universidades, era influenciada pela filosofia e pela psicologia alemãs, isso corresponde dizer que os psicólogos da época conservavam a ideia de que o objeto da psicologia estava pautado na experiência imediata, que, por sua vez, era estudada em laboratórios. Luria (2015) queria uma psicologia que se aplicasse às pessoas de fato, nas suas relações sociais, culturais e históricas, e não a partir de uma abstração intelectual obtida de experiências em laboratório. Para ele, aquela psicologia acadêmica era desinteressante, pois não havia qualquer ligação entre a pesquisa e a vida real.

Insatisfeito com tais aspectos que circundavam a psicologia da época, Luria buscou referências em teóricos que criticavam tal abordagem, dessa forma, ele foi influenciado por neokantianos alemães, por exemplo, Windelband, Rickert e Dilthey (Luria, 2015).

As ideias de Dilthey interessaram a Luria de modo particular, devido ao fato de ele considerar o estudo do homem como um sistema dinâmico e unificado (Luria, 2015). Entretanto, um conflito se instaurava na proposta de Dilthey por ser um enfoque descritivo, o que para Luria não era suficiente para explicar os elementos complexos da mente.

Durante esse período, Luria teve contato com obras da escola psicanalítica, que lhes pareciam especulativas, contudo, o método associativo no estudo dos conflitos emocionais se mostrava ser uma abordagem científica promissora que superava, assim, o dualismo nomotético-idiográfico[1]. Entusiasmado com tal perspectiva, Luria fundou um círculo psicanalítico em Kazan. Passados alguns anos, ele evidenciou que seria um erro deduzir o comportamento humano de um conhecimento das bases biológicas da mente, sem considerar suas dimensões sociais.

Em 1921, Luria se graduou em Ciências Sociais, pela Universidade de Kazan. Entretanto, seu futuro como pesquisador ainda não estava definido, pois ele queria ser psicólogo e criar um enfoque objetivo do comportamento. Seu pai por outro lado o estimulava a estudar medicina. Diante de tal ambiente social, acadêmico e familiar, Luria passou a estudar simultaneamente em duas escolas, uma de medicina (mas após dois anos de curso, ele parou e só retomou anos depois), ao mesmo tempo em que frequentava o Instituto Pedagógico e o Hospital Psiquiátrico de Kazan.

---

[1] A abordagem idiográfica fundamenta-se em comparações intrassujeito. A abordagem nomotética fundamenta-se em comparações intragrupo, pois depende de critérios de validade desenvolvidos fora do contexto do indivíduo, pela padronização baseada em amostras representativas, médias, desvios, correlações, etc. Sua validade depende da suposição de que o grupo normativo é representativo do sujeito para o qual a inferência está sendo estabelecida. A validade idiográfica supõe que comparações, coerências e contraposições de informações do próprio sujeito (intrassujeito), considerando multiplicidade de meios de informação, constituem aspecto fundamental da avaliação do mesmo (Tavares, 2003, p. 130).

Foi nessa época que Luria leu todos os livros de psicologia que encontrava, dentre eles alguns artigos de Bekthrev e Pavlov (Luria, 2015), propondo abordagens objetivas para questões subjetivas. Os experimentos com condicionamento de Pavlov, de modo particular, entusiasmaram Luria, pois, na época, era um estudo revolucionário, visto que era possível medir "[...] os processos de excitação e de salivação do sistema nervoso central, que medeiam o caminho entre um estímulo periférico e o reflexo de salivação" (Luria, 2015, p. 31).

Nesse período, Luria assumiu o cargo de assistente de laboratório no Instituto de Organização Científica do Trabalho de Kazan, e um de seus estudos sobre os efeitos do trabalho sobre a atividade mental o levou a Moscou para publicar os resultados de sua pesquisa. Em Moscou, no ano de 1923, Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia, convidou Luria para integrar sua equipe.

Em Moscou, o trabalho de reconstrução dos princípios educacionais e acadêmicos eram similares aos de Kazan, com a diferença de que, naquela cidade, as metas estavam melhor definidas. E, com base nisso, Luria se juntou a um grupo acadêmico que pretendia reconstruir a psicologia russa, aproximando-a das ideias revolucionárias, e a filosofia marxista foi assimilada lentamente pelos pesquisadores soviéticos, entre os quais, se incluíam Luria, o qual menciona nunca ter chegado a dominar o marxismo completamente devido à sua complexidade, mas, de qualquer forma, a meta era reconstruir a psicologia sobre bases materialistas (Luria, 2015).

Luria relata ter conhecido Vygotsky em 1924 (LURIA, 2015), no Segundo Congresso Psiconeurológico (o evento mais relevante para os especialistas em psicologia), em Leningrado. A postura de Vygotsky e o tema de sua conferência, "os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem" (Luria, 2015, p. 43), chamou a atenção do público que o assistiu. Vygotsky argumentou que todo comportamento humano tem origem em reações a estímulos vindos do mundo externo (ideia que ia ao encontro da teoria da reactologia de Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia

de Moscou) e a consciência poderia ser estudada por meio de um método reflexológico adequado, de forma que expressões verbais dos sujeitos seriam reações induzidos pelos investigadores (Van Der Veer, Valsiner; 2014).

Segundo Van der Veer e Valsiner (2014), o apoio de Vygotsky à ideia de um estudo objetivo da mente (método defendido por Kornilov e pesquisadores freudo-marxisitas com Luria), ou seja, à defesa de um método de estudo da consciência que concordasse com a abordagem defendida por Kornilov, aliado ao seu posicionamento crítico à teoria da reflexologia de Pavlov e Bechterev, resultaram sua ida para Moscou.

Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, cidade próxima de Minsk (sendo o segundo filho de um total de oito irmãos). Recebeu educação judaica tradicional, apesar da família não ser muito religiosa. Era um crítico literário por formação, estudou direito, história e filosofia, além de se interessar por questões do campo da psicologia e da pedagogia. Lecionou em um colégio de professores em Gomel (cidade da Bielorrússia). Foi influenciado por intelectuais que se interessavam pela relação entre linguagem e pensamento. O trabalho no colégio de Gomel o colocou em contato com crianças com deficiência, como cegos, surdos e com deficiência intelectual que o fez se interessar por tal temática. Em 1924, ocorreu uma primeira publicação na área evidenciando a preocupação de Vygotsky sobre o assunto (Van Der Veer, Valsiner, 2014).

Quando Vygotsky chegou em Moscou, Luria já trabalhava com Leontiev[2] desde 1923, o qual foi convidado a fazer parte do grupo composto de jovens, como Bozhovich, Zaparochets, Sakharov, Levina, Morozova, Slavina, e, mais tarde, Zankov, Kotelova, Sakharov, Sloviev, entre outros, que tentavam delinear

[2] Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979), psicólogo russo contemporâneo de Luria e Vygotsky, foi um dos pesquisadores eminentes que conjuntamente com Luria e Vygotsky e outros estudiosos se dedicou a construir e a consolidar os princípios da psicologia marxista (Silva, 2020; Luria, 2015).

os pressupostos da psicologia soviética daquele contexto, conforme pontua Silva (2020).

Vygotsky desenvolveu uma análise e uma crítica à psicologia da época, buscando superar a compreensão de homem nos limites de sua experiência social. Para ele e seu grupo de trabalho, o homem não apenas percebe as coisas, mas reflete sobre elas e faz deduções de suas impressões imediatas, retirando conclusões com base em raciocínio (Luria, 1986). Portanto, "[...] o homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos" (Luria, 1986, p. 13).

A partir de tal perspectiva de homem, Vygotsky e seus colaboradores propuseram uma ruptura com a psicologia vigente, que, fundamentalmente, era dividida em duas vertentes, ou seja, a dos psicólogos idealistas que defendiam que o nível superior do comportamento abstrato é característico do homem, contudo, é uma propriedade do mundo espiritual e dos psicológicos deterministas que explicavam as formas mais complexas de pensamentos partindo de posições mecanicistas (Luria, 1986). Um novo sistema que buscasse uma base científica assentada nos princípios teóricos marxistas foi se erigindo, e os fundamentos da base materialista emergiram da psicofisiologia pavloviana sobre o estudo da mente[3] apesar de suas limitações, e os estudos de Wagner sobre o comportamento animal e sua evolução de Darwin serviram como base para alicerçar as ideias de Vygotsky, no início da década de 1920.

A partir de 1928, Vygotsky conjuntamente com Luria escreveram vários elementos da teoria histórico-cultural. As origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações estabelecidas entre o homem e seu meio social como um agente ativo. A abordagem adotada por ele era denominada psicologia cultural, instrumental ou histórica. Cada

[3] De acordo com Luria (2015), os estudos de Pavlov serviam como fundação material da mente, contudo, não conseguiam refletir a realidade do comportamento complexo, bem como as propriedades dos processos psicológicos superiores.

termo, segundo Luria, apresenta característica diferente. "O termo 'instrumental' se referia à natureza basicamente mediada de todas as funções superiores" (Luria, 2015, p. 48). O aspecto cultural "[...] tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com as ferramentas físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas" (Luria, 2015, p. 49). O elemento histórico se juntava ao cultural, sendo que as ferramentas utilizadas pelo homem para dominar o meio e seu comportamento não surgiram prontas (Luria, 2015), já que eram inventadas e aperfeiçoadas ao longo da história social do homem.

Um dos instrumentos psicológicos inventados pelo homem foi a linguagem, que, por sua vez, tem papel central nos processos do pensamento e carrega conceitos generalizados da cultura humana. A escrita e a aritmética, por exemplo, são instrumentos culturais que expandiram consideravelmente o saber da humanidade.

Vygotsky propôs uma análise que se baseava na estrutura do funcionamento psicológico desenvolvida por ele. Para isso, ele procurou relacionar as funções psicológicas elementares e superiores e a organização cerebral de adultos neurotípicos[4]. E, em seguida, propôs princípios gerais que explicassem a estrutura do funcionamento psicológico de pessoas com alguma patologia.

As bases deixadas por Vygotsky definiram o curso da carreira de Luria, que passou a estudar vários aspectos do sistema psicológico de Vygotsky na área da neuropsicologia, campo de conhecimento que tem igualmente influenciado nossas pesquisas sobre processos de ensino inclusivo e aprendizagem de conceitos matemáticos por pessoas com deficiência, de modo específico, pessoas com transtorno do espectro autista.

[4] Neurotípico termo utilizado para pessoas que não possuam qualquer transtorno no funcionamento psíquico.

Neuropsicologia no contexto da teoria histórico-cultural

Conforme visto, Vygotsky e seus colaboradores apresentavam críticas contundentes à psicologia da época. Para os psicólogos russos, vários processos mentais tinham sua origem sócio-históricas, ou as manifestações da consciência estavam relacionadas às práticas da atividade humana e pelas formas de cultura existentes, conforme anteriormente já mencionado (Luria, 2017).

Tal compreensão dos processos sobre as funções mentais superiores colocava em xeque as perspectivas vigentes na época, a idealista e a determinista. Simultaneamente a tais debates, outro tema que suscitou igual interesse de Vygotsky e Luria foi o estudo científico do cérebro como órgão da atividade mental, por isso, perguntas como: O cérebro humano, o mais requintado dos instrumentos, capaz de refletir as complexidades e os emaranhamentos do mundo ao nosso redor – como é construído e qual a natureza da sua organização funcional? Que estruturas ou sistemas do cérebro geram aqueles complexos planejamentos e necessidades que distinguem o homem dos animais? Como são organizados os processos nervosos que capacitam as informações derivadas do mundo exterior a serem recebidas, analisadas e armazenadas, e como são construídos os sistemas que programam, regulam e posteriormente verificam as formas complexas de atividade consciente que são dirigidas para a realização de metas, a execução de desígnios e a execução de planos? (Luria, 1981, p. 1)

Quando se fala, por exemplo, em planejamento e metas, se remete à projeção para o futuro, portanto, o cérebro não é um órgão constituído por esquemas elementares cujas respostas eram definidas por estímulos. Muito pelo contrário, o cérebro humano passou a ser estudado como um sistema funcional complexo e construído de forma muito particular, cujos princípios iriam influenciar a matemática e a tecnologia (Luria, 1981).

Para realizar o estudo do funcionamento do cérebro como atividade mental, muitos esforços são envidados em diferentes campos científicos, como a morfologia, a fisiologia, a neurologia, a

neurocirurgia, a psicologia, entre outros. Mas, de acordo com Luria (1981, p. 4), a neuropsicologia, cujo objetivo é investigar "[...] o papel dos sistemas cerebrais individuais em formas complexas de atividade mental [...]", aportou contribuição relevante para a solução de várias questões sobre o tema.

Ao estudar os processos mentais superiores sob a ótica da neuropsicologia, Luria buscou os princípios conceituais de sua época, a fim de elaborar uma teoria sobre os mecanismos de funcionamento cerebral das formas mais complexas da atividade mental, mas que coadunassem com estudos da atividade consciente humana, sua origem sócio-histórica e sua estrutura complexa e hierárquica, portanto, em uma correlação entre as interfaces do homem biológico com o ser sócio/histórico/cultural. Por tais aspectos, Luria é considerado um dos precursores da neuropsicologia contemporânea, e alguns dos conceitos da teoria materialista sócio-histórico dialética que ecoam na neurociência[5] e na neuropsicologia atual são:

a) O desenvolvimento do comportamento do homem é analisado a partir de planos genéticos, sendo eles a filogênese, que é a história da espécie humana, a sociogênese; ou história cultural, que trata de imersão do sujeito no mundo cultural; ontogênese que trata do percurso do homem no seu ciclo de vida; e microgênese, entendendo cada fenômeno psíquico tem sua história, de modo que essa noção tipicamente sócio-histórica e materialista, não determinista, além de ser fonte de construção da singularidade da pessoa (Oliveira, 1997).

b) Sistema funcional é um conceito que supera o de função, uma vez que, para formas complexas das atividades humanas, esse conceito não pode ser atribuído a um órgão ou tecido. No caso da atividade mental, esse conceito é chave, pois os processos psíquicos

[5] Busca estudar aspectos relacionados aos processos mentais superiores e investiga como o cérebro se ativa para realizar determinada atividade perceptiva, cognitiva e motora. Tomando como base a teoria histórico cultural, os planos genéticos (ontogênese, filogênese, sociogênese e ontogênese), produzem mudanças na estrutura e funcionamento do cérebro favorecendo a aprendizagem.

mobilizam distintas áreas do cérebro como se fossem um concerto (Luria, 1981), se pautando em distintas dinâmicas neurofisiológicas, que envolvem processos bioquímicos, eletroquímicos, sequenciamentos de redes neurais, plasticidade, metabolismo energético, entre outros, e em regras e em leis de funcionamento, como hierarquias nos períodos de desenvolvimento e ordens de amadurecimento conforme mencionam Andrade e Smolka (2012). E o fato de o conceito de sistema funcional se pautar em uma construção histórica, de ser social, complexo e hierárquico em sua estrutura, implica vínculos funcionais entre regiões cerebrais (Magrobi, Magrobi & Landeira-Fernandez, 2014, p. 24). Um exemplo seria as áreas responsáveis pela linguagem que se tornam conectadas com o processamento visual e motor a partir da invenção da escrita de acordo com Luria (1981).

c) O sistema funcional se organiza em três unidades de funcionamento cerebral em qualquer atividade psicológica, sendo elas: 1) primeira unidade destinada à regulação da atividade cerebral e ao estado de vigília, o que mantém o nível de atividade apropriado e alerta para as mudanças de comportamento e as modificações de direcionamento de acordo com uma determinada demanda em que o organismo se encontra. 2) A segunda unidade é destinada para recebimento, análise e armazenamento de informações por meio dos órgãos dos sentidos. 3) A terceira unidade funcional responsável pela programação, regulação e controle de atividade da pessoa e qualquer atividade psicológica pressupõe a operação simultânea das três unidades funcionais (Oliveira & Rego, 2010).

d) Em se tratando de funções mentais superiores, como percepção, memorização, gnosias, praxias, fala, pensamento, escrita, leitura, aritmética, não é possível considerar processos mentais que estariam localizados em uma área do cérebro, essa afirmação recoloca a questão cerebral estudada por precursores de Vygotsky e Luria, e o conceito que norteia tal ideia é a de sistemas funcionais complexos.

e) A noção de sistema funcional sugere alto grau de plasticidade e de compensação entre as partes do cérebro, portanto, crianças com algum tipo de deficiência têm um potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Associada a tais questões, debater sobre os mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem é legítimo, e sua correlação com a educação matemática inclusiva é pertinente com os devidos cuidados, isso, porque o ser humano não pode ser reduzido a seu cérebro como bem pontua Charlot (2020). Vigotski (2010, p. 13) evidencia ademais que todo ato do ser humano é "[...] antecedido por alguma causa que o suscita em forma, quer de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento [...]", que são estímulos de nossas reações a serem entendidas em uma relação de reciprocidade entre o sujeito e seu entorno. Luria (1981, p. 286) afirma ainda que Vygotsky na década de 1930 considera que:

> [...] o processo de análise e generalização, que constitui a base do ato intelectual, depende da estrutura lógica da fala, e que o significado das palavras, a base das idéias, se desenvolve na infância. Enquanto que inicialmente tal processo se baseia na unificação sincrética de impressões que a criança recebe do mundo exterior, posteriormente ele é convertido na unificação de pistas concretas de toda a situação prática; por fim ele começa a se aplicar a categorias abstratas inteiras [...].

O significado da palavra foi para Vigotski (2009) e Luria (1986) conceito fundamental para a compreensão do pensamento e sua descrição psicológica do ser humano. A organização do ato voluntário, da consciência, está baseada na análise do desenvolvimento linguístico da criança. Por tal motivo, é importante compreender como se dá o domínio da linguagem materna e da linguagem matemática pelas crianças e, de modo específico, das crianças com deficiência e com transtornos de aprendizagem, cujo desenvolvimento linguístico apresenta características singulares de modo a considerar sua relação com seu entorno, de como lhes são dadas as instruções verbais quando

crianças, como se dá a organização da sua atenção, a forma como ocorrem as interações linguísticas com adultos e, posteriormente, como podem transformar a linguagem que antes está subordinada à instrução do adulto, passando pela fase de regulação por meio de linguagem externa e, por fim, por meio de linguagem interna em processo intrapsíquico de autorregulação.

Luria (1986) afirma que a ação consciente da criança é mediada pela linguagem, e os processos psíquicos são resultados de formas sociais de atividade humana. Sendo a palavra meio de regulação da conduta.

Caminho percorrido, o contexto e o participante da pesquisa

Jerome S. Bruner, no prefácio da obra "*A mente e a memória*", de A. L. Luria (2006), menciona que pessoas surdas, cegas, com deficiência física e mutiladas estavam buscando compreender sua condição humana, não como portadores de "um problema médico" (Luria, 2006), mas como seres humanos que vivem em contextos sociais, culturais e históricos complexos, que, por sua vez, condicionam o comportamento humano.

Com base nesta ideia, uma pesquisa desenvolvida por Civardi e Almouloud (2019), no ano de 2018, com uma criança autista matriculada no quarto ano do ensino fundamental de uma turma de 33 alunos de uma escola pública, do município de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás, identificou-se a necessidade de compreender aspectos relacionados com a função reguladora da palavra.

Desenvolvemos uma pesquisa explicativa e aplicada com o objetivo de descrever e analisar a aprendizagem de conceitos matemáticos, em especial de geometria pelo participante da pesquisa. Adotamos o método qualitativo e etnográfico seguindo os seguintes movimentos:

— Formulação e aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da instituição em que realizamos nosso pós-doutoramento;

— Apresentação do projeto junto à Secretaria de Educação do Município de Aparecida de Goiânia e a obtenção da anuência para a realização da pesquisa;

— Apresentação da proposta da pesquisa para a direção e para as professoras da escola campo, bem como para a mãe do participante da investigação;

— Assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela mãe do educando e de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo estudante, além, de outros documentos complementares;

— Inserção como pesquisadora participante em uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Aparecida de Goiânia;

— Planejamento de atividades de ensino referentes à localização e movimento e figuras geométricas planas;

— Entrevistas e diálogos com as professoras regente e de apoio do educando;

— Análise de dados procurando reduzir, categorizar, sintetizar e comparar as informações coletadas durante o período de observação e aplicação das atividades.

O educando participante da pesquisa, cujo nome fictício é Cauê, foi diagnosticado com o nível 1. Era um garoto gentil, gostava de conversar e brincar. Ele demonstrava certa desconfiança e se recusava a experimentar situações diferentes em relação aos colegas de classe, repetindo várias vezes para a pesquisadora que não precisava de assistência nas tarefas.

Cauê gostava da escola, procurava fazer as tarefas e acompanhar tanto as explicações da professora regente quanto da professora de apoio. Em termos de sua linguagem oral, leitura e escrita ele apresentava conforme analisado por Civardi e Almouloud (2019):

— Uma boa fonética produzindo uma boa articulação dos sons e das palavras, conseguindo formular frases com uma boa sequência e as expressando com precisão. Havia alguma

dificuldade em pronunciar palavras mais longas e com encontros de consoantes, como, por exemplo,

paralelepípedo ou trapézio. Embora, quando as palavras eram repetidas com frequência, ele conseguisse emitir o som de forma correta;

— Alguma linearidade em termos de volume e ritmo da fala, geralmente sem alterar a velocidade ou aumentar os sons das palavras durante um diálogo. A entonação era pouco expressiva. Portanto, com relação à prosódia, podemos dizer que seu processo comunicacional havia poucas nuances;

— Certa dificuldade com alguns sons, mais especificamente quando eram palavras com pronúncia mais complexa. Dificuldades fonológicas, podem afetar a formação de conceitos, uma vez que os sons da fala são usados para transmitir significados (Farrell, 2008);

— Quanto à leitura e escrita do educando ocorriam em um ritmo mais lento. O registro da unidade fonética para um símbolo gráfico ou visual era mais demorado em relação a outros colegas de classe. Cauê escrevia cada letra, como no exemplo da Figura 1.

Figura 1: Representação da forma da escrita de Cauê



Fonte: Elaborado pelos autores

Um ponto relevante para a teoria histórico-cultural quanto ao desenvolvimento cognitivo trata das interações sociais. Conforme Fonseca (2018, p. 27), à luz da referida teoria, cita que a pessoa para aprender coexiste pelo "mútuo envolvimento do 'outro' e do mundo social que ele representa e onde o próprio 'eu' se encontra inexoravelmente integrado". Com essa compreensão, investigamos como Cauê se relacionava na escola. Ele buscava conversar com os

colegas, com as professoras regentes e de apoio, procurando fazer parte daquele coletivo.

Cauê tentava se socializar com os colegas, mas, em relação aos jogos esportivos, quando tinha um objeto, não o passava para os outros durante a atividade física. Tentava participar das brincadeiras livres como pique-pega ou esconde e esconde, ocorridas durante o recreio, e interagir com os colegas, entretanto a atitude deles em relação a ele era diferente. Ele não compreendia bem as regras estabelecidas em cada ato de brincar. Segundo Whitman (2015), esse tipo de interação social é classificado como ativo, pois, pessoas com autismo ao se aproximarem espontaneamente das outras, o fazem de forma incomum e unilateral.

Outro aspecto fundamental na teoria de Vygotsky trata do papel da linguagem na organização e desenvolvimento do pensamento. Face a isso, visamos compreender como o educando se comunicava. Sua fala era marcada por ora repetições, ora por perguntas. Costumava repetir uma palavra-chave pronunciada por seu interlocutor e questionava quando o assunto era de seu interesse e reiterava determinadas ideias. Em se tratando da semântica, isto é, da compreensão do significado da linguagem, Cauê apresentava dificuldade em nomear palavras recém-adquiridas, situações ou pessoas, abstrair suas características e recordá-las posteriormente (Civardi; Almouloud , 2019).

Aspectos do ensino e aprendizagem de conceitos geométricos sob a ótica da neuropsicologia no contexto de uma educação matemática inclusiva

Para analisar os fatores relativo aos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos geométricos desenvolvidos por Cauê, selecionamos duas atividades, uma em relação ao conteúdo de localização e movimento e outra referente às figuras geométricas planas. que foram aplicadas durante o período em que a primeira autora deste artigo e pesquisadora esteve na escola campo,

Em se tratando da primeira atividade, objeto de nossa análise nesse texto, pedimos ao educando que pintasse em uma tarefa o animal que estava à direita de uma criança ali representada. Ao fazermos essa solicitação ocorreu um momento de silêncio e o questionamento de como ele poderia pintar o coelho (animal que estava à direita criança) se ele era branco? E de acordo com seu conhecimento todos os coelhos eram brancos. Diante dessa interrogação, a pesquisadora interveio explicando que havia coelhos de outras cores, como pretos, cinzas ou malhados. De posse dessa informação, o educando então pintou o coelho de preto, evidenciando a função reguladora da linguagem e a importância de o professor de matemática ficar atento ao fato de a solução ou não de um problema estar associada ao repertório linguístico e de conhecimento prático que o educando possui e como nesse repertório determinadas categorias são por eles percebidas.

Aprofundando essa discussão Luria (1981, p. 288), menciona que "[...] a seleção de uma entre inúmeras alternativas possíveis e a criação de um plano (esquema) geral para a execução da tarefa, decidindo-se que alternativas têm maior probabilidade de ter sucesso e ao mesmo tempo rejeitando-se todas as alternativas inadequadas [...]" são atos intelectuais do pensamento. O educando em questão, após analisar e interpelar a pesquisadora sobre a cor do coelho, tomou decisão em escolher o melhor caminho que foi pintar o coelho na cor preta, por meio de ato intelectual do pensamento. Nesse processo, percebe-se como as relações sociais estabelecidas entre pesquisadora e educando foram relevantes para a tomada de decisão do estudante. Dito de outro modo, o educando, participante da pesquisa, operou intelectualmente, valendo-se de mecanismos de funcionamento cerebral constituído de material cultural compartilhado com a pesquisadora.

A partir dessa mesma pergunta, outro aspecto do processo foi decisivo para a solução da tarefa e diz respeito à análise que o educando teve que efetuar para responder à questão. Ele refreou respostas instintivas, como menciona Luria (1981), no sentido de dar qualquer resposta ao exercício. Diante da pergunta por ele efetuada,

emergiu um cenário de diálogo e de correlações recíprocas entre o educando e pesquisadora que, posteriormente, se transformaram em ação motora, que foi o ato de pintar e localizar o animal que estava à direita da personagem da atividade didático-pedagógica proposta. Do exposto, infere-se que o sujeito participante da pesquisa agiu de forma substancialmente única, desenvolvendo-se cognitivamente, considerando o substrato biológico do organismo humano correlacionado com sua imersão no mundo cultural de seu contexto, vivenciando experiências próprias que constituem sua história de vida particularmente constituída.

Um outro aspecto a ser considerado na solução da atividade relativa ao conteúdo de Localização e Movimento, foi que várias atividades antecederam a esta, por exemplo, situações práticas com a utilização prévia de materiais concretos, desenhos gráficos, sempre com temas contextualizados ou de interesse do educando. O papel ativo do educando, bem como o papel mediador da pesquisadora, que buscava levá-lo a refletir sobre cada situação em particular corroborou com solução da referida atividade. A realização de atividades similares ou com níveis de complexidades distintos em mais de um momento, de elaborar e de consolidar com reflexões e associações as informações que o educando possuía internamente e obtidas de seu o entorno foi relevante para realçar o traço da memória e ativá-la de forma significativa em outros contextos.

Conforme mencionado pela mãe e pelas professoras do educando, este possuía uma dificuldade de memorização. Seu nível de aprendizado era bom, desde que ele conseguisse reter informações, o que demandava algum tempo e atividades variadas. Portanto, o conceito de memória de trabalho e sua função de conservar a informação por mais tempo por meio de registros armazenados no cérebro foram relevantes para a proposição de algumas estratégias de ensino e, por meio da reativação de um número de vezes de informações pela memória operacional, de forma a serem disponibilizadas oportunamente para solucionar problemas futuros. Portanto, o bom funcionamento da memória operacional é relevante para o processo de aprendizagem de

acordo com Cosenza e Guerra (2011). De posse das informações repassadas pela mãe e pelas professoras que já haviam atuado com o educando, do conceito de memória operacional e do seu papel no processo de aprendizagem, buscou-se desenvolver uma série de atividades com níveis de complexidades distintas, de curta duração (com a finalidade de manter a atenção do educando), em dias diferentes, utilizando linguagem clara, objetiva e acessível e com temas e personagens de desenhos que ele gostava, além de trabalhar com material concreto presente em seu entorno.

Portanto, a organização da prática docente, dessa forma, se subsidiou no fato de que a memória operacional ou de trabalho é importante para a regulação cotidiana do comportamento. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), uma informação para se tornar consciente tem que transpor o campo da atenção. Ainda de acordo com esses autores, o primeiro nível de consciência ocorre por meio da memória sensorial ativada por sistemas sensoriais a ela associada. Para tal, ações reiteradas foram implementadas como diferentes linguagens: oral, escrita, visual, gestual, recursos didáticos, ativação de processos perceptual, valendo-se da visão, o que permitiu ao educando abstrair informações como direita, esquerda, em cima, em baixo, ao lado, em frente, à minha direita, à minha esquerda, à direita de fulano, à esquerda de sicrano tão relevantes para o processo de localização espacial. Buscou-se levar o estudante a potencializar sua memória operacional para em momento oportuno ativar informações relevantes e solucionar as atividades matemáticas propostas.

A elaboração dos recursos didáticos e estratégias pedagógicas se pautaram no fato de que "[...] a memória de diferentes sujeitos se distingue pela predominância de uma modalidade visual, auditiva ou motora [...]" (Luria, 1979, p. 83-84), considerando as reflexões sobre sistema de funcionamento cerebral por meio da mobilização das três unidades funcionais e o fato de as estratégias e os recursos didáticos serem instrumentos simbólicos que levam à regulação de um determinado comportamento, que, no caso, foi o

ato de pensar a solução da atividade em questão e de apresentar solução para a referida atividade.

Quanto à segunda atividade, escolhemos alguns episódios nos quais tratamos sobre figuras planas. Nossos objetivos eram levar o educando a reconhecer, nomear e diferenciar quatro figuras planas e identificar alguns de seus atributos (lados, vértices e ângulos internos). As figuras escolhidas foram triângulo, o quadrado, o trapézio e o paralelogramo.

Uma das funções psicológicas envolvida nesse processo é a percepção. Luria (2017, p. 44) afirma que a percepção é um processo complexo que envolve "complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese de aspectos percebidos e um processo de tomada de decisões". Luria (2017) ademais, concorda com o psicólogo americano Jerome Bruner ao dizer que toda percepção é processo ativo de classificação de informações novas em categorias conhecidas que envolve abstração e generalização. Além disso, percepção depende das relações sociais estabelecidas historicamente, visto que depende de um sistema de codificação partilhado entre os seres humanos, assim como sua classificação em determinadas categorias.

O objetivo é analisar, por meio de um episódio dividido em diferentes falas, como o educando Cauê, em uma relação dialógica e intersubjetiva, com a pesquisadora, mediante o uso da linguagem materna socialmente incorporada e material concreto, conseguiu chegar à percepção de algumas formas geométricas planas.

Nesse episódio a pesquisadora tinha como objetivo iniciar uma conversa que levasse o educando a identificar as características de um triângulo qualquer, para isso várias figuras de triângulos, em cartolinas de cores diferentes, foram levadas para o desenvolvimento da atividade. A pesquisadora queria que o educando analisasse as figuras, as comparasse e abstraísse alguns de seus elementos essenciais. Representar as figuras em cartolinas de cores diferentes foi proposital, pois queríamos que o educando não associasse a cor como um atributo essencial às formas geométricas com as quais estávamos trabalhando.

Pesq. O que parece isso aí que você tá segurando na mão? (A pesquisadora aponta para uma figura de um triângulo escaleno que o educando estava segurando com suas mãos.)
Cauê: Hã... Oi até parece o check point.
Pesq: O que, que é o check point?
Cauê: Que quando, que pega, quando morre, fica vivo com o check point.
Pesq: Ah, é?
Pesq: Esse aqui o que você acha que pode ser?
Cauê: Um triângulo. (Triângulo equilátero).

A pesquisadora inicia a conversa fazendo um questionamento ao educando sobre a figura que ele estava segurando nas mãos. Ele mencionou que parecia o check point. A pesquisadora não sabia o que era check point, então perguntou o que significava. O educando tentou explicar sua função, mas a pesquisadora continuou sem entender do que se tratava, mas tomou como hipótese de que se referia a algum tipo de jogo digital. Uma melhor exploração da percepção da forma geométrica em questão não foi possível porque faltava à pesquisadora mais elementos da experiência vivenciada pelo educando que pudesse ajudá-la a mediar o processo de criação de padrões da estrutura geométrica, por parte do educando. Entretanto, a percepção inicial do educando sobre a forma geométrica se relacionava à sua experiência prática.

Na sequência, a pesquisadora perguntou a Cauê o que viria ser a outra figura, ou seja, um triângulo equilátero. Cauê respondeu ser um triângulo. Nossa hipótese é de que ele tenha aprendido sobre esse triângulo em séries anteriores, ou mesmo, em casa. Já houve diversas discussões, na área da educação matemática, acerca de como determinadas formas geométricas são reiteradamente apresentadas como as únicas possíveis durante o ensino fundamental. No caso de um triângulo qualquer, os alunos podem ser levados a errônea percepção de que todos os triângulos possuem as mesmas características de um triângulo equilátero, excluindo todas as outras formas de representação, devido à falta

de compreensão clara de quais são os atributos essenciais de um triângulo.

> Pesq: Esse aqui, o que você acha que pode ser?
> Cauê: Esse não sei.
> [...]
> Pesq: Tá. Então vamos fazer o seguinte, vou dizer o que eles são. Vamos pegar aquele que você falou que é um triângulo.
> [...]
> Cauê: Os dois é um triângulo. (Triângulos equiláteros.)
> Pesq: Esse aqui é um triângulo por quê?
> Cauê: Triângulo? Triangulo amarelo. As montanhas é assim. Até chegar no topo bem ali.

O educando conseguia reconhecer as figuras que eram triângulos equiláteros como uma totalidade. Seu modo de organização era concreto e situacional, com forte apelo visual. Nos dois episódios analisados identifica-se que o educando buscava associar as figuras dos triângulos a elementos do seu cotidiano, no caso do check point e da comparação do triângulo com as montanhas. Luria (2017, p. 80) referir-se a esse tipo de classificação de pensamento quando os sujeitos "não separam os objetos em categorias lógicas, mas os incorporam a situações gráfico-funcionais extraídas da vida e reproduzidas de memória."

Outro aspecto interessante foi o fato da cor ser considerada um atributo do triângulo. Mais uma vez identificamos um pensamento situacional e concreto do educando, em contraposição ao pensamento categorial. Para Luria (2017) o pensamento categorial implica pensamento verbal e lógico complexo. Demanda de uma linguagem que formula abstrações e generalizações e, no que lhe concerne, é elemento fundamental na constituição da percepção, visto que as palavras são produto do desenvolvimento sócio-histórico.

Na continuidade mostraremos como a pesquisadora se vale da linguagem materna para pouco a pouco realizar o processo de abstração de elementos essenciais que ajudariam a Cauê reconhecer qualquer triângulo. A pesquisadora usou um código linguístico que ela pensava que o educando já conhecesse, pois, como vimos,

o significado da palavra é, para Vigotski (2009) e Luria (1986), um conceito fundamental para a compreensão do pensamento e a organização do ato voluntário, da consciência, que une intercâmbio social e ato generalizante. Ao procurar na linguagem materna palavras que possivelmente faria parte do repertório linguístico do educando, a pesquisadora procurou utilizar de uma linguagem ascendente que tivesse a função de levar o educando a sair um pensamento mais prático ou situacional e alcançar um pensamento abstrato ou de comportamento categorial.

> Pesq: Esse aqui é um triângulo porque se você olhar essa figura aqui, esses lados são retos (em atividade anterior já se tinha trabalhado a ideia de reto e curvo). Tá vendo aqui? Além disso ele tem pontas (referência aos vértices). Quantas pontas ele tem?
> Cauê: Três.
> Pesq: Então ele tem três pontas. Três lados que são retos. E ele tem também três aberturas (ângulos).
> Pesq: Tem essa aqui, uma. Tem essa aqui, duas. Tem essa, outra aqui, três. Então toda figura que tem três pontas, três lados retos, do jeito que mostra esse daqui é um?
> Cauê: Triângulo.
> Pesq: Agora olha só. Esse aqui? Tem quantos lados?
> Cauê: Hum...Hã... Três.
> Pesq: Quantas pontas?
> Cauê: Pontas? Um, dois, três (conta cada uma delas.)
> Pesq: Quantas aberturas?
> Cauê: Quantas aberturas?
> Cauê: Uma (mostra o lado).
> Pesq: Abertura é essa daqui ó (mostra o ângulo).

Posteriormente a essa atividade a pesquisadora realizou várias outras associando linguagem verbal e recursos visuais, de modo que a ideia de triângulo e de seus atributos essenciais pudesse reter de modo mais prolongado, fortalecendo o traço de memória. De acordo com Cosenza e Guerra (2011) quanto mais uma atividade é reiterada e quanto mais ligações estabelecidas com informações disponíveis no cérebro (elaboração), mais os registros e no nosso caso os conceitos matemáticos se tornam permanentes e diríamos

significativos. De acordo com esses autores, a elaboração pode ocorrer de forma simples como decorar um conceito ou mais complexo quando um novo conceito cria vínculos ativos com conceitos já armazenados na nossa memória. Os autores prosseguem o raciocínio dizendo que uma ideia aprendida em um nível mais complexo de elaboração tem mais chance de se tornar um registro mais forte, pois mais redes neurais são ativadas.

Se o processo de repetição e elaboração dão força ao traço da memória constituído que resultarão novas conexões nervosas no cérebro, o processo de consolidação provoca alterações biológicas nos neurônios vinculando a outros já existentes, tornando-se mais permanente e demandando tempo para sua configuração e que influirá na consolidação de novas memórias (Cosenza & Guerra, 2011), função psicológica tão relevante para o processo de aprendizagem.

Uma vez consolidada essas memórias que se valeram inicialmente de uma linguagem ascendente, após algumas experiências passamos a denominar os atributos ponta de vértice e abertura de ângulos internos e lados. E por meio de atividades de comparação levamos o educando a perceber diferenças entre triângulo, retângulo, quadrado, trapézio e paralelogramo, classificar as figuras de acordo com sua categoria e abstrair alguns dos elementos das figuras geométricas planas estudadas.

Finalmente, analisamos que a apropriação das noções de e triângulo, retângulo, quadrado, trapézio e paralelogramo ocorreu mediante o uso adequado de uma linguagem que partiu do repertório e da experiência do educando, uma vez consolidado na memória os atributos abstraídos das formas geométricas estudadas renomeamos os atributos essenciais para uma linguagem mais formal. O uso de diferentes recursos materiais e simbólicos também serviram de elementos mediadores importantes no processo. Iniciamos com material concreto e aos poucos passamos para outras formas de representação simbólica como o desenho. Atividades isoladas, poucas experiências pedagógicas, materiais e

de mediações concorrem para um método pedagógico pouco eficiente no contexto do ensino inclusivo.

Considerações finais

Educar matematicamente é mais amplo que os processos de ensino e da aprendizagem da matemática, pois envolve o ato de educar o ser humano para atuar e transformar o mundo. A matemática como área de conhecimento nesse contexto se torna um elemento mediador nesse processo.

Os fundamentos da neuropsicologia não facultam nenhuma conclusão pedagógica ou educacional. Contudo, como bem pontua Vygotsky (2010), os conhecimentos da psicologia podem auxiliar o processo educacional.

Tomando por base a teoria histórico-cultural nossa pesquisa nos mostrou que:

— A interação social entre a pesquisadora e o aluno foi relevante para o aluno superar um obstáculo criado por um pensamento concreto e situacional e resolver uma tarefa relativa à localização de posições.

— O educando conseguia reconhecer algumas figuras geométricas, como, por exemplo, triângulos equiláteros como uma totalidade, organizado de forma concreta e situacional, com forte apelo visual. Diversas formas de mediação foram usadas para levar o educando a um processo de maior abstração e generalização, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural através de situações didáticas mediatizadas.

— A apropriação de conceitos relativos das figuras geométricas como triângulo, retângulo, quadrado, trapézio e paralelogramo ocorreu mediante a articulação entre a linguagem que emergiu da experiência do educando, com o uso de uma linguagem mais formal com fins a levá-lo ao desenvolvimento de um pensamento mais categorial;

— A interação, mediada por recursos didáticos e sistemas simbólicos distintos, interações sociais e educacionais e diferentes

estímulos, resultou numa aprendizagem com maior significado para o educando.

Destacamos, finalmente, que o tema da memorização mecânica, isto é, sem qualquer sentido ou significado, é amplamente debatido pela comunidade acadêmica e escolar. E se está de acordo que aprender matemática não é meramente reproduzir sob a égide da neurociência, muito menos memorizar ou decorar de forma arbitrária, isto é, violenta, contudo, não se pode negar que a memória, a atenção, a percepção e a linguagem são fatores importantes no processo de aprendizagem, particularmente da aprendizagem que leva ao desenvolvimento de conceitos matemáticos. E a escola tem papel importantíssimo no sentido de promover uma educação matemática e uma aprendizagem de seus mais variados conceitos, uma vez que provoca mudanças na esfera da atividade da criança. Por tais motivos, é importante que a escola seja inclusiva de modo a garantir que toda criança possa não só aprender e se desenvolver, mas ter a oportunidade de se constituir como sujeito de sua história com toda a humanidade, ética, solidariedade, empatia, tolerância e amorosidade.

Referências

Andrade, J. J.; Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. ***Psicologia em Estudo***, Maringá, (4)17, p. 699-709.https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/?format=pdf&lang=pt.

Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.* São Paulo: Cortez.

Civardi, J. A, Almouloud, S. A. (2019). *Uma criança com autismo, sua linguagem e aprendizagem matemática.* Curitiba: Editora CRV.

Cosenza, R. M., & GUERRA, L. B. (2011). *Neurociência e educação*: *como o cérebro aprende.* Porto Alegre: Artmed.

Farrell, M. (2008) *Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, V. (2018) Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes.

Luria, A. R. *et al*. (1979). *Curso de Psicologia Geral: Volume III atenção e memória.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Luria, A. R. (2006). *A mente e a memória: um pequeno livro sobre uma vasta memória.* 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Luria, A. R. (2015). *A construção da mente*. 2. ed. São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2017). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 8. ed. São Paulo: Ícone.

Mogrobi D.C., Magrobi, G. J. C., & Landeira-Fernandez, J. (2014) Aspectos históricos da neuropsicologia e o problema mente-cérebro. In *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, M. K., & Rego, T. C. (2010). Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, (*36*) especial, 107-121.https://www.scielo.br/j/ep/a/wkC39ktPnbgBdRDc8zR3WWC/?format=pdf&lang=pt.

Oliveira, M. K. de. (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus.

Silva, F. G. (2020). Sobre o sentido na obra de Leontiev. *Revista Obutchénie*, p. 793-817, 8 dez. 2020. EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlandia. http://dx.doi.org/10.14393/obv4n3.a2020-58437.

Tavares, M. (2003). Validade clínica. *Psico-Usf,* (*8*) 2, p. 125-136, dez. FapUNIFESP (SciELO).

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: uma síntese*. 7. Ed. Edições São Paulo: Loyola.

Vigotski, L V. (2009). *A construção do pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Whitman, T. L. (2015) *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo: M.Books do Brasil.

A importância da neurociência para o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão: como o cérebro aprende

Fernando Lauria

Introdução

A neurociência, com um avanço significativo nas últimas décadas, oferece contribuições substanciais ao contexto educacional, reconfigurando a compreensão da aprendizagem e inclusão na educação. A descoberta da neuroplasticidade, a capacidade do cérebro de formar e reorganizar conexões sinápticas em resposta a novas informações e experiências, influenciando diretamente a aprendizagem, tem sido fundamental neste entendimento. Segundo Rotta (2018), a aprendizagem envolve mudanças no Sistema Nervoso Central, destacando a importância das funções superiores como atenção, memória, motivação, emoções e funções executivas no processo de aprendizado. Cosenza e Guerra (2011) enfatizam que a aprendizagem estimula a formação de novas sinapses, aumentando a complexidade das conexões neurais e permitindo a associação de conhecimentos pré-existentes com novos conceitos. Isso sugere que o ambiente educacional e os métodos de ensino podem ser adaptados para otimizar o processo de aprendizagem.

A neurociência também revela que a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida. Fregni (2019) critica a abordagem educacional tradicional focada em carga informativa, em vez de estimular o pensamento crítico e reflexivo, fundamental para uma aprendizagem significativa. Ele sugere que o aprendizado não é apenas sobre memorização de informações, mas sobre o desenvolvimento de conexões conceituais profundas e duradouras, no cérebro, e que as estratégias educacionais devem promover a formação de redes neurais sólidas, envolvendo

diversas áreas cerebrais, para alcançar um aprendizado duradouro. Willingham (2011) ressalta que, embora pensar de maneira crítica e reflexiva seja desafiador, estratégias didáticas que aumentam a motivação e o envolvimento dos alunos podem potencializar a aprendizagem. Isso tem implicações diretas na educação inclusiva, sugerindo que os métodos de ensino devem ser flexíveis e adaptáveis para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, os avanços na neurociência estão remodelando o panorama educacional, destacando a importância de estratégias de ensino que sejam não apenas informativas, mas também envolventes, reflexivas e inclusivas, capazes de atender às diversas maneiras pelas quais o cérebro aprende, fazendo com que a neurociência desempenhe um papel importante na educação, propondo práticas pedagógicas que considerem as capacidades plásticas e adaptativas do cérebro humano, visando uma educação que seja integral (PURVES et. al, 2010).

À medida que a neurociência avança, emergem questões que a comunidade científica busca elucidar. Primeiramente, como as experiências de aprendizagem moldam a estrutura e a função do cérebro, considerando que diferentes métodos pedagógicos influenciam de maneiras distintas os circuitos cerebrais? Além disso, busca-se compreender as variações nos circuitos cerebrais que podem explicar os desafios enfrentados por alguns alunos no processo de aprendizagem, uma área de interesse em constante expansão dada à neurodiversidade nas salas de aula. Por fim, busca-se, também, entender os impactos, a longo prazo, das experiências educacionais no desenvolvimento cerebral, utilizando estudos de neuroimagem em larga escala para acompanhar as trajetórias de desenvolvimento de crianças ao longo dos anos. Estas questões são fundamentais para aprimorar as práticas educacionais, tornando-as mais eficazes e inclusivas.

Fundamentação teórica

Neurociência e Aprendizagem: um olhar contemporâneo

A neurociência tem proporcionado novas perspectivas sobre como o cérebro processa novas informações e mecanismos de memória e aprendizado. Gepshtein et al. (2022), revelou que além do processamento de informações através de circuitos neuronais, o cérebro também opera através das interações de ondas de atividade neural. Este modelo ondulatório permite uma interpretação mais dinâmica e distribuída da informação, contribuindo para uma compreensão mais complexa de como processamos as informações.

Um estudo, realizado em 2023 pela Georgetown University Medical Center, desafiou a compreensão centenária do processamento da linguagem falada no cérebro. Este estudo localizou o léxico auditivo, ou catálogo de linguagem verbal, na frente do córtex auditivo primário, ao invés de atrás, como anteriormente pensado. Essa descoberta abre novas áreas de pesquisa para entender melhor os déficits de compreensão da fala em pessoas com lesões cerebrais (DAMERA et.al, 2023).

Na área de memória e aprendizado, pesquisadores da Harvard Medical School identificaram um mecanismo no hipocampo adulto para a regulação de sinais neuronais, o que é fundamental para a consolidação e recuperação da memória. Observou-se que experiências novas ativam neurônios que expressam os genes Fos e Scg2, ajustando a comunicação neuronal e formando redes persistentes de atividade coordenada, essenciais para a memória (JIANG, 2020).

Estudos como os descritos, iluminam a complexidade e a sofisticação dos mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem e à memória, redefinindo nossa compreensão da neurociência aplicada à educação.

Neurociência e Inclusão: estratégias para atender a diversidade de alunos

No campo interdisciplinar da neurociência e inclusão, a concepção de neurodiversidade emerge como um elemento essencial para entender a complexidade do processamento cerebral humano. Este termo encapsula a noção de que variações neurobiológicas são um componente peculiar da diversidade humana, rejeitando a ideia de que exista um "normal" neurobiológico absoluto. Esta perspectiva não apenas informa práticas inclusivas na educação e no local de trabalho, mas também promove uma compreensão mais holística e humanizada da cognição humana, desafiando os estereótipos e preconceitos associados a esses diagnósticos (ARMSTRONG, 2010).

Para fomentar a inclusão educacional em um espectro abrangente, é essencial transcender a concepção tradicional de um aprendizado linear e uniforme, reconhecendo a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma estratégia pedagógica, oferecendo uma estrutura para desenvolver programas de ensino que sejam flexíveis e acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles que possam apresentar alguma atipia. Além disso, a implementação de recursos assíncronos, como materiais de estudo online, que podem ser acessados a qualquer momento, e a adoção de avaliações alternativas, que vão além dos métodos tradicionais de testes escritos, são práticas fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Essas abordagens permitem acomodar as variações individuais no processamento da informação e no ritmo de aprendizado, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades para alcançar seu potencial acadêmico e pessoal (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A possibilidade de adoção do modelo social de deficiência no contexto da neurodiversidade também representa uma mudança paradigmática na forma como as condições neurodivergentes são compreendidas e abordadas. Este modelo postula que as barreiras

para a inclusão e a participação plena na sociedade não são inerentes às condições neurodivergentes, mas, sim, resultantes de um ambiente e de atitudes sociais que não reconhecem ou acomodam adequadamente a diversidade do funcionamento humano. Portanto, em vez de procurar alterar os indivíduos neurodivergentes para se adequarem a padrões normativos, a ênfase recai sobre a modificação do ambiente e das estruturas sociais para oferecer suporte adequado e acomodações necessárias. Tal perspectiva promove a valorização da diversidade e a eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais ou educacionais, incentivando uma sociedade mais inclusiva e acessível a todos os seus membros, independentemente de suas particularidades neurológicas (OLIVER, 2013).

A neurociência voltada para a educação tem fornecido um suporte empírico robusto para a implementação de práticas educativas inclusivas, iluminando a compreensão de que cada cérebro é único e, portanto, cada indivíduo aprende e processa informações de maneira distinta. Essas descobertas neurocientíficas reforçam a importância de um sistema educacional que não apenas reconhece, mas, ativamente, valoriza e acomoda as necessidades e experiências individuais (MCCANDLISS; TOOMARIAN, 2020).

O ajuste do ambiente educacional para atender às necessidades sensoriais específicas dos alunos e a implementação de estilos de comunicação claros e acessíveis constituem exemplos de práticas inclusivas fundamentais. Esses ajustes são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz para estudantes neurodivergentes, como aqueles com sensibilidades sensoriais aumentadas ou diferentes estilos de processamento comunicacional. A modulação da iluminação e do ruído, a disponibilização de áreas de descanso sensorial e a utilização de recursos visuais e táteis na sala de aula podem, significativamente, melhorar o engajamento e o conforto dos alunos com sensibilidades sensoriais. Da mesma forma, a adoção de linguagem clara, instruções concisas e a incorporação de múltiplos meios de

comunicação, como visual, auditivo e cinestésico, podem facilitar a compreensão e a interação de todos os alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios na comunicação tradicional. Essas práticas respeitam as diferenças individuais além de reconhecer e valorizar a diversidade cognitiva e sensorial dos estudantes (GRANDIN; PANEK, 2016).

A promoção de interações entre pessoas neurotípicas e neurodivergentes desempenha um grande papel na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Estas interações proporcionam oportunidades para o entendimento mútuo e o respeito pelas diferenças, permitindo que indivíduos neurotípicos compreendam melhor as perspectivas e experiências de pessoas neurodivergentes. Simultaneamente, essas interações também beneficiam os indivíduos neurodivergentes, oferecendo-lhes um ambiente mais acolhedor e compreensivo. Ao promover espaços inclusivos onde diálogos e experiências compartilhadas podem ocorrer naturalmente, seja em ambientes educacionais, de trabalho ou sociais, desafiam-se os preconceitos enraizados e promove-se uma compreensão mais profunda e genuína da neurodiversidade. Esta abordagem não apenas ajuda a desmistificar concepções errôneas sobre neurodivergência, mas também realça o valor da diversidade cognitiva, contribuindo para a criação de comunidades mais coesas e solidárias, onde todas as pessoas são valorizadas por suas contribuições únicas e características individuais (SILBERMAN, 2015).

É urgente e necessário incorporar a colaboração com indivíduos neurodivergentes nas pesquisas acadêmicas para que se possa desenvolver abordagens mutuamente benéficas e estabelecer um paradigma de pesquisa aberto e colaborativo. Essa participação ativa de pessoas neurodivergentes enriquece a pesquisa com informações e experiências vividas e garante que as práticas e conclusões sejam mais representativas e relevantes para a diversidade do espectro humano. Tal colaboração propicia um avanço no campo da neurociência e em áreas relacionadas, pois assegura que as pesquisas reflitam uma compreensão mais ampla da neurodiversidade.

Ademais, esta abordagem colaborativa desafia o tradicional modelo de pesquisa "sobre" indivíduos neurodivergentes, substituindo-o por um modelo de pesquisa "com" e "por" eles, promovendo assim um maior empoderamento e agência para essas comunidades. Este processo de co-criação além de fortalecer a qualidade e a aplicabilidade das pesquisas, fomenta um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso (HENDREN, 2020).

Desafios para Integração da Neurociência na Educação

A transposição de descobertas neurocientíficas para a prática educacional é um processo que apresenta muitos desafios, dada a natureza complexa e, frequentemente, abstrata dessas descobertas. Para que a aplicação desses conhecimentos seja eficaz no contexto pedagógico, é necessário um entendimento aprofundado tanto das nuances da neurociência quanto das teorias e práticas educacionais. Esta intersecção exige uma abordagem interdisciplinar que integre, de maneira criteriosa, as descobertas neurocientíficas com as metodologias pedagógicas, garantindo que as intervenções sejam baseadas em evidências e adaptadas às necessidades cognitivas e de aprendizagem dos alunos. Profissionais da educação devem ser capacitados com conhecimentos em neurociência de forma que possam interpretar e aplicar essas informações de maneira apropriada e efetiva em suas práticas docentes. Além disso, é necessária uma colaboração contínua entre neurocientistas e educadores para traduzir teorias complexas em estratégias pedagógicas práticas e acessíveis, garantindo que os avanços neurocientíficos sejam traduzidos em benefícios tangíveis para o ambiente educacional e para o desenvolvimento integral dos alunos (HOWARD-JONES, 2014).

Um dos desafios mais proeminentes na integração da neurociência na educação é a formação adequada dos educadores. A maioria dos professores não possui uma formação específica em neurociência, o que pode dificultar a aplicação desses conhecimentos em suas práticas pedagógicas. Esta lacuna no

treinamento implica que muitos educadores podem não estar plenamente equipados para interpretar e integrar as descobertas neurocientíficas em estratégias de ensino. Para superar essa barreira, é essencial investir na capacitação profissional dos educadores, fornecendo-lhes acesso a recursos educacionais e formações continuadas que os auxiliem a compreender e aplicar os princípios da neurociência em sala de aula. Isso inclui o desenvolvimento de programas de formação que abordem não apenas o conteúdo neurocientífico, mas também as melhores práticas para sua transposição para o contexto educacional. Ademais, é importante promover a colaboração entre neurocientistas e educadores, criando uma ponte entre teoria e prática. Essa abordagem integrada aprimora as competências dos professores e enriquece o processo de ensino-aprendizagem. (JOLLES; JOLLES, 2021; TOKUHAMA-ESPINOSA, 2010).

A disseminação de neuromitos, que são concepções equivocadas ou simplificações excessivas sobre o funcionamento do cérebro, representa um obstáculo no campo da educação. Esses mal-entendidos podem levar a práticas educacionais ineficazes ou mesmo prejudiciais, baseadas em informações incorretas sobre como o cérebro aprende e se desenvolve. A exemplo de ideias como a de que se usa apenas 10% do cérebro ou que existem estilos de aprendizagem fixos (visual, auditivo, cinestésico) são neuromitos comuns que têm sido amplamente desacreditados pela pesquisa científica. Desmistificar esses conceitos é de fundamental importância para garantir que educadores e formuladores de políticas públicas adotem estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas sólidas. Isso requer uma comunicação eficaz e acessível da pesquisa neurocientífica, bem como a inclusão de formação sobre neuromitos e suas refutações em programas de treinamento de professores e em políticas educacionais. Uma abordagem informada pela ciência e livre de neuromitos não só melhora a qualidade da educação, mas também contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino mais alinhadas com o

funcionamento real do cérebro, maximizando assim o potencial de aprendizagem de todos os alunos. (DEKKER, et. al, 2012).

A integração da neurociência com as tecnologias educacionais está abrindo caminhos para o desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem inovadoras, tais como softwares adaptativos e ambientes de realidade virtual. Softwares adaptativos, por exemplo, utilizam algoritmos baseados em dados neurocientíficos para personalizar o conteúdo educacional às necessidades de aprendizagem individuais, permitindo um ritmo de aprendizado que se ajusta automaticamente às capacidades e ao progresso do aluno. Da mesma forma, a realidade virtual tem oferecido experiências de aprendizagem imersivas e interativas que podem melhorar a retenção de informações e a compreensão de conceitos complexos (CONATI; MACLAREN, 2009). Dentro desse contexto, vale ressaltar um outro desafio quando se associa tecnologia à educação e que, também, a neurociência tem trazido considerações significativas: o abuso do uso de telas e aparatos tecnológicos. Diversas pesquisas têm investigado o impacto do uso prolongado de telas e dispositivos tecnológicos no desenvolvimento cerebral, principalmente em crianças e adolescentes. Estudos indicam que a exposição excessiva a telas pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Evidências sugerem que o uso intensivo de telas está associado a alterações na matéria branca do cérebro, que é crucial para a conectividade neural e funções executivas. Além disso, a superestimulação sensorial provocada por telas pode levar a respostas de 'luta ou fuga' no cérebro, resultando em liberação de hormônios de estresse e potencial impacto na saúde mental e emocional. A perturbação do sono também é uma preocupação, pois a luz azul emitida pelos dispositivos pode suprimir a secreção de melatonina e afetar os padrões de sono. Assim, é essencial considerar os efeitos do uso de telas no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, equilibrando a tecnologia com atividades que promovam interações sociais, atividades físicas e estímulos criativos. O ser humano precisa, sobretudo, de estimulações ativas que, muitas

vezes, as tecnologias não trazem. Não se pode, em detrimento do uso de novas tecnologias, deixar de lado o brincar, extremamente importante para a sensorialidade e tão essencial e estimulatório para o desenvolvimento integral e de todos: neurotípicos e neuroatípicos (LI et. al, 2023).

Considerações finais

A área da neurociência educacional está em uma trajetória ascendente, prometendo trazer informações cada vez mais aprofundadas sobre como os cérebros humanos aprendem e processam informações. Esta evolução tem o potencial de transformar o processo educativo, tornando-o mais personalizado, inclusivo e eficaz. Espera-se que pesquisas futuras continuem a desvendar as complexidades do cérebro humano, oferecendo ferramentas e estratégias inovadoras para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada.

É imperativo buscar contínua formação e atualização no campo da neurociência educacional, aplicando esses conhecimentos de maneira crítica e reflexiva em sala de aula. É também essencial manter-se vigilante contra a disseminação de neuromitos e abraçar práticas baseadas em evidências científicas.

A colaboração interdisciplinar entre neurocientistas, psicólogos, educadores e tecnólogos é fundamental para o desenvolvimento de abordagens educacionais inovadoras e eficazes. A pesquisa deve continuar a explorar como as diferenças individuais no aprendizado podem ser melhor atendidas através de estratégias personalizadas.

Apoiar iniciativas e programas de formação que integrem conhecimentos neurocientíficos na educação é papel necessário para os formuladores de políticas públicas e, essas, devem promover a inclusão e acessibilidade na educação, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas capacidades neurológicas, tenham igual acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

Referências

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity**: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. Cambridge: Da Capo Press, 2010.

CONATI, C.; MACLAREN, H. Empirically building and evaluating a probabilistic model of user affect. **User Modeling and User-Adapted Interaction**, v. 19, p. 267-303, 2009.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

DAMERA, S. R.; CHANG, L.; NIKOLOV, P. P.; MATTEI, J. A.; BANERJEE, S.; GLEZER, L. S.; COX, P. H.; JIANG, X.; RAUSCHECKER, J. P.; RIESENHUBER, M. Evidence for a Spoken Word Lexicon in the Auditory Ventral Stream. **Neurobiology of Language**, v. 1, 2023.

DEKKER, S.; LEE, N. C.; HOWARD-JONES, P.; JOLLES, J. Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers**. Frontiers in Psychology**, v. 3, art. 429, 2012.

FREGNI, F. **Critical thinking in teaching and learning**: the nonintuitive new science of effective learning. Edição Kindle, 2019. Formato Kindle.

GEPSHTEIN, S.; PAWAR, A. S.; KWON, S.; SAVEL'EV, S.; ALBRIGHT, T. D. Spatially distributed computation in cortical circuits. **Science Advances**, v. 8, n. 16, 2022.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HENDREN, S. What Can A Body Do? How We Meet the Built World. Boston: Penguin Random House, 2020.

HOWARD-JONES, P. A. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2014.

JIANG, K. Study sheds light on how neurons form long-term memories. **The Harvard Gazette**. Science & Tech, Making Memories, 9 dez. 2020. Disponível em: https://news.harvard .edu/gazette/story/2020/12/how-neurons-form-long-term-memori es/. Accesso em: 15 dez. 2023.

JOLLES, J.; JOLLES, D. D. On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 752151, 3 dez. 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.7521 51/full. Acesso em: 20 dez. 2023.

LI, M.; ZHAO, R.; DANG, X.; XU, X.; CHEN, R.; CHEN, Y.; ZHANG, Y.; ZHAO, Z.; WU, D. Causal Relationships Between Screen Use, Reading, and Brain Development in Early Adolescents. **Advanced Science**, 2023.

MCCANDLISS, B.; TOOMARIAN, E. Putting Neuroscience in the Classroom: How the Brain Changes As We Learn. The Pew Charitable Trusts, v. 76, p. 752151, 13 abr. 2020. Disponível em: https://www.pewtrusts.org/en/trend/archive/spring-2020/putting-neuroscience-in-the-classroom-how-the-brain-changes-as-we-learn. Acesso em: 20 dez. 2023.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning**: Theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

OLIVER, M. The social model of disability: thirty years on. **Disability & Society,** v. 28, n. 7, p. 1024-1026, 2013.

PURVES, D.; AUGUSTINE, G. J.; FITZPATRICK, D.; HALL, W. C.; LAMANTIA, A.-S.; MCNAMARA, J. O.; WHITE, L. E. (Orgs.). **Neurociências**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROTTA, N.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (Orgs.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018. 320 p.

SILBERMAN, S. **Neurotribes**: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity. New York: Penguin Random House, 2015. 534 p.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Mind, Brain, and Education Science**: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: W.W. Norton & Company, 2011

WILLINGHAM, D. T. **Por que os alunos não gostam da escola**? Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Famílias, Escolas, e Educação Inclusiva: algumas reflexões referentes à formação de educadores e educadoras

Maria Cristina Abreu Domingos
Walter Ude

Introdução

A construção de uma educação inclusiva comprometida com o direito de todos à aprendizagem exige ampliar o olhar para além dos limites físicos e institucionais da escola. Embora os processos educativos se materializem, em grande medida, no cotidiano escolar, eles são atravessados por múltiplas relações sociais, culturais, econômicas e afetivas que constituem a trajetória de vida dos sujeitos. Entre essas relações, as configurações familiares ocupam lugar central, uma vez que representam espaços de socialização, produção de vínculos, construção de identidades e elaboração de estratégias de enfrentamento diante dos desafios cotidianos.

No contexto das pessoas com deficiência, essa discussão adquire contornos ainda mais complexos. As famílias convivem, frequentemente, com barreiras sociais, preconceitos e dificuldades de acesso às políticas públicas, ao mesmo tempo em que constroem formas singulares de cuidado, proteção e participação social. Compreender essa realidade implica superar concepções idealizadas de família e reconhecer a pluralidade dos arranjos familiares, bem como os atravessamentos de gênero, raça, classe, geração e demais marcadores sociais que produzem diferentes experiências de vida. Tal perspectiva desafia educadores e educadoras a desenvolverem práticas de acolhimento, escuta e diálogo que fortaleçam a relação entre escola, famílias e comunidade, contribuindo para a consolidação de processos educativos mais democráticos e inclusivos.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo. A partir das reflexões produzidas em uma oficina desenvolvida durante o II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e o III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC), os autores problematizam as relações entre famílias, educação inclusiva e formação de educadores, defendendo a necessidade de processos formativos continuados que contemplem a complexidade das configurações familiares contemporâneas e suas implicações para a efetivação do direito à educação.

Desenvolvimento

Este texto foi produzido a partir de oficina realizada no evento II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade/III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania, a qual foi intitulada Educação Inclusiva e Configurações Familiares: convivências na diversidade, que teve como objetivo provocar reflexões concernentes às concepções de famílias e às práticas de ações educativas no âmbito da educação inclusiva, no contexto escolar, bem como em campos da educação social.

Inicialmente realizou-se uma breve introdução histórica acerca da construção social do modelo ocidental familiar patriarcal burguês, instituído por relações de gênero hierarquizadas, já que o pai foi concebido como provedor e chefe superior da família, e a mulher cuidadora subalterna da prole. Essa introdução teve o intuito de criar um olhar crítico diante dos significados atribuídos aos papéis familiares que, dentro desse formato, são postos como fixos e inquestionáveis (ARIÈS, 1981). Aliás, a ideia de *papel* remete para um lugar de passividade, visto como algo que se prescreve numa tábula rasa, conforme a origem latina. No entanto, as famílias são sistemas vivos que se organizam de uma maneira dinâmica que, muitas vezes, contrapõem aos padrões estabelecidos pelo processo de colonização imposto ao Hemisfério Sul. As contradições geradas entre esse modelo ocidental prescrito e a realidade vivida pelas famílias produzem conflitos sociais que

afetam as relações interpessoais que, por sua vez, ressoam no âmbito escolar, tornando-se conteúdos constitutivos das subjetividades dos sujeitos escolares.

Essa realidade se complexifica quando as famílias são compostas por pessoas com deficiência, considerando que esse padrão ocidental normativo se vê confrontado por configurações familiares que se organizam de forma distinta para lidar perante quadros que extrapolam uma suposta normatividade idealizada. Nesses termos, num segundo momento da oficina, partiu-se para uma vivência por meio da dramatização de um caso real, numa situação em que uma família se depara com embates na escola ao buscar incluir seu filho numa comunidade educativa. Nesse cenário, várias situações foram reveladas, como a sobrecarga de uma mãe solo que se vê atribulada como cuidadora, educadora, e provedora familiar, no enfrentamento da luta por direitos inclusivos; a necessidade de uma formação continuada dos educadores e educadoras na convivência com pessoas com deficiência; o preconceito da comunidade escolar diante da familiaridade com estudantes que apresentam alguma deficiência física, intelectual, mental, visual, auditiva e emocional, mas que, por outro lado, também demonstram potencialidades, muitas vezes negligenciadas por estigmas sociais, dentre outros fatores. Além disso, observou-se que aspectos interseccionais, atravessados por raça, gênero, classe, sexualidade, e identidades necessitam ser considerados como constitutivos dessas relações, pois provocam tensionamentos que esbarram em conteúdos de racismo, etarismo, misoginia, homofobia, aporofobia, e capacitismo.

Foi curioso observar, principalmente entre as educadoras participantes da oficina, a presença de mães solo, as quais se identificavam com as dificuldades enfrentadas pelas famílias monoparentais femininas no âmbito escolar. Nesse ponto, foi oportuno evidenciar como o modelo patriarcal contribui para o afastamento ou a ausência da figura paterna, construída como possuidora de baixa afetividade, e detentora de uma suposta superioridade masculina possuidora da razão absoluta, com

caráter androcêntrico. Essa configuração geralmente fragiliza as relações familiares, já que a figura materna se sente preterida por ser a depositária do cuidado exclusivo dos filhos e das filhas. Mesmo nas famílias nucleares, em diferenciadas situações, o pai se torna ausente das atividades de cuidado e atenção aos filhos e filhas com deficiência, seja no lar ou nos atendimentos clínicos e terapêuticos, como também em momentos de sociabilidade, com a justificativa de que está absorvido pelo tempo dedicado ao encargo do trabalho para se estabelecer como provedor familiar, como aponta MASSOLI et al. (2020). Por outro lado, se sabe que as despesas familiares são maiores quando se tem filhos e filhas com deficiência, devido às demandas terapêuticas ou outras necessidades que são singulares a essa população, tornando-se um aspecto que pode comprometer a distribuição das tarefas, responsabilidades e atribuições das figuras parentais quando se detém num desenho patriarcalista.

Contudo, apesar dos desafios enfrentados por grupos familiares que possuem filhos e filhas nessa condição, não significa que todas essas famílias sejam infelizes ou adoecidas. Pelo contrário, cada sistema familiar encontra sua maneira de se organizar para lidar com suas responsabilidades, cuidados e atribuições, priorizando a qualidade dos vínculos, por meio do diálogo e boa capacidade de negociação e flexibilização, tal como qualquer outra configuração familiar. A situação torna-se vulnerabilizada quando não se encontra suporte afetivo, social, econômico, e institucional, intra e extrafamiliar, bem como quando se esbarra em modelos estereotipados que produzem papéis fixos como preconiza o padrão ocidental. De acordo com levantamento realizado por Sales (2017), boa parte dessas famílias, após a aceitação da deficiência, e reconhecimento da potência dos seus filhos e filhas, desenvolvem estratégias e suportes para lidar com esse fenômeno, e conseguem superar os desafios provocados pela nova configuração familiar.

A consideração dessas nuances familiares é importante para que os educadores e educadoras não se apeguem em rótulos

patologizantes que estigmatizem os membros desses grupos. A postura de uma escuta atenta, com ênfase na compreensão da história familiar e seus enredos, sem julgamentos, com vistas a provocar novos sentidos por meio de indagações pertinentes, constitui uma tarefa educativa de acolhimento que pode gerar ciclos virtuosos nesse processo. Infelizmente, muitos profissionais, ainda, contribuem para o reforço de visões estereotipadas, dando mais enfoque nas deficiências do que nas potencialidades dos sujeitos escolares. Obviamente que, durante a oficina realizada, todos esses aspectos não puderam ser aprofundados, devido ao tempo limitado da atividade, mas a provocação foi suficiente para produzir o conteúdo do (pre)texto deste capítulo, no sentido de fortalecer o desenvolvimento de uma formação continuada para os educadores e educadoras, e demais especialidades no campo da educação inclusiva. Nesse aspecto, foi notório constatar que a produção bibliográfica sobre o tema, na área das ciências humanas e sociais, se mostrou escassa, sendo que boa parte se deteve em levantamento quantitativo de periódicos e a categorização de tópicos mais relevantes, seguido de análises. Apesar da importância desses trabalhos, são poucos os estudos empíricos que se debruçaram em realidades e práticas que envolvem o contexto sociofamiliar desses grupos.

As famílias representam o suporte constitutivo da formação das pessoas, por meio de relações protetivas, de valores, e de construção das identidades, tornando-se a matriz do processo de socialização e sociabilidade dos sujeitos. Sendo assim, é fundamental que os profissionais da educação, e de outros campos, se debrucem sobre essa temática na sua multiplicidade e complexidade, principalmente quando envolve grupos que enfrentam adversidades como é o caso das pessoas com deficiência. Foi com esse objetivo que a oficina foi proposta no evento, já que se constata uma lacuna na discussão de um assunto tão relevante. Essa observação ficou mais evidenciada quando se propôs uma vivência na oficina num momento em que os educadores e educadoras opinaram sobre *verdades* e *mentiras* ditas acerca da

educação inclusiva escolar, na qual sinalizaram que muitas pautas, ainda, necessitam ser conquistadas, apesar de alguns avanços. Sendo assim, no próximo item apresentaremos uma breve reflexão referente à importância de se referir às *famílias* no plural.

Famílias e seus arranjos: entre o ideal e o real

Nas últimas décadas, vários estudos têm demonstrado que o modelo nuclear tradicional, com pai, mãe, filhos e filhas biológicos, e adotados, na mesma residência, não representa o grupo dominante entre as famílias brasileiras. De acordo com uma publicação do Observatório Nacional das Famílias (2005), entre os anos de 1995 e 2005, a composição familiar predominante, composta por casal com filhos, reduziu de 57% para 42%, configurando-se como uma tendência que tem sido recorrente nos últimos anos, e denotando um aumento das famílias chefiadas por mulheres, dentre outras configurações familiais. Obviamente que, essa perspectiva também se manifesta no contexto das famílias com pessoas com deficiência, nos desafiando a compreender, por exemplo, como as mães solos lidam com essa realidade marcada por sobrecargas no seu cotidiano. Todavia, os estudos referentes ao tema são parcos, representando um aspecto que necessita ser visto de forma interseccional no seu entrelaçamento nas relações de gênero, raça, classe, e identidades. Frente a isso, é preciso indagar: Como as mães solos negras empobrecidas e periferizadas enfrentam os desafios de cuidar de seu filho ou filha com deficiência numa sociedade misógina e racista? Como seus filhos e filhas negras com deficiência são tratados nas distintas esferas sociais, como na escola e no mundo do trabalho? Como a figura paterna concebe suas responsabilidades e tarefas num contexto sociofamiliar em que seu filho ou filha apresenta algum quadro de deficiência? As tarefas familiares são distribuídas e negociadas nessas configurações familiares? Enfim, são inúmeras perguntas que necessitam ser respondidas, sendo que cada uma delas exige um aprofundamento por meio de pesquisas científicas, devido à

relevância do tema e a necessidade de um compromisso ético diante dessa população que se vê vulnerabilizada em várias situações no exercício do cuidado com os seus membros familiares.

Os estudos acadêmicos são importantes para produzir indicadores que apoiem a formulação de políticas públicas fundamentadas em realidades emergentes da prática social, associadas aos movimentos sociais das famílias e das redes comunitárias e institucionais envolvidas nesse processo de luta pelo direito à inclusão de pessoas com deficiência. O compromisso das universidades representa uma postura fundamental nesse empreendimento que nos convoca a questionar e a responder frente a determinados quadros de violação no campo dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, parabenizamos a Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFGO, pela iniciativa de organizar esse evento que congregou pesquisadores, educadores/as, famílias, movimentos sociais, e pessoas com deficiência na discussão dessa temática tão relevante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A qualificação das propostas no âmbito das ações voltadas para esse público implica em uma posição moral de luta por dignidade para pessoas que reivindicam equidade através de relações mais horizontais, fora de processos que fomentem subalternidade e humilhação (SOUZA, 2024).

Ampliar o olhar para a complexidade das organizações familiares representa a adoção de uma perspectiva que concebe a multiplicidade dos arranjos familiais como possibilidades construídas conforme a dinâmica de cada processo relacional que vai se desenhando em diferentes cenários de convivência na socialização e na sociabilidade das pessoas. Entretanto, essa potencialidade gerativa de uma auto-organização diante das adversidades da vida, contraditoriamente, gera sistemas familiares que se organizam em torno da violência, como, por exemplo, a violação sexual contra crianças, o trabalho infantil, a misoginia, e o feminicídio; tornando-se fenômenos inter e transgeracionais que são reeditados; e, por outro lado, também produzem sistemas que

se configuram por meio de relações protetivas (MARQUES, 2001). O mito de que toda família protege é ilusório. O que garante mais saúde nas famílias é a qualidade das relações; ou seja, a presença do diálogo, com responsabilidades divididas e bem estabelecidas, e as identidades entre os subsistemas com fronteiras bem demarcadas (parental, conjugal, filial, fraternal, geracional, racial, e relações de gênero), dentre outros aspectos. É importante enfatizar que nem toda família é totalmente saudável, pois nenhum sistema é completo e absoluto, somos seres da incompletude, mas temos a capacidade de avaliar por onde estamos caminhando para nos tornarmos mais conscientes das tramas que nos enlaçam na vida cotidiana. Os educadores ou educadoras podem e devem ser o elo reflexivo para alterar as experiências familiares que estão aprisionadas em ciclos de violência e humilhação, ao indagar suas histórias transgeracionais e seus arranjos atuais.

Outro ponto importante a ser considerado nessa discussão, é a contradição entre a *família idealizada* e a *família vivida*, já que alguns grupos idealizam um modelo ideal para sua convivência, e se aproximam da sua idealização, que pode ser protetiva ou não, dependendo da sua capacidade de auto-organização; e outros idealizam um suposto modelo, mas vivem o oposto, tornando-se algo irrealizável. Tais nuances podem gerar conflitos e frustrações que se complexificam diante da ausência de diálogo, bem como a presença de aspectos econômicos, sociais, e histórico-culturais, atravessados por conteúdos interseccionais (raça, gênero, classe, sexualidades, e identidades). Em relação a esse dilema, uma atividade interessante de se realizar num encontro com famílias - ou mesmo com profissionais da área da educação e do campo da saúde -, refere-se à proposição da redação de um texto com o título: A Família Ideal, "aquela ideal pra mim", acompanhado de um desenho, caso se queira aprofundar no assunto; e um outro texto com o título A Família que eu Vivo, também com a sugestão de se expressar pelo desenho. Isso porque algumas pessoas apresentam dificuldades em redigir sobre uma temática que, em determinados contextos, se mostra carregada de conteúdos de sofrimento, ou

mesmo de emoções que mobilizam memórias afetivas de cuidado e proteção. Basta uma folha de papel A4, na qual se escreve um título em cada verso da folha. Em relação a essas observações Marques (2003), destaca que:

> Além disso, sabe-se que, no discurso sobre a família, as pessoas apresentam a família que idealizam – a família pensada – e aquela em que vivem – a família vivida. A primeira é tida como a certa, a boa, a normal, a equilibrada e a desejável. A segunda, como a diferente, sendo produto de um arranjo diante de circunstâncias inusitadas. (MARQUES, 2003, p.72)

Essa vivência provoca reflexões que, geralmente, são carregadas de emoções que acompanham os conteúdos abordados, exigindo do coordenador da atividade um bom manejo no trato com as expressões manifestas no grupo, podendo recorrer ao apoio empático das pessoas envolvidas, como também apresentar perguntas que suscitem diálogos reflexivos referentes às tramas familiares apresentadas nas discussões. A riqueza de confrontar o pensado e o vivido está no entrelaçamento da emoção com a racionalidade implicada em aspectos histórico-culturais constitutivos das subjetividades dos sujeitos participantes. Ou seja, uma retórica sobre a família pode ficar apenas no discurso estereotipado, sem tocar nos sentidos e significados atribuídos à sua configuração. Essas breves considerações nos convocam para a implicação de um aprofundamento em estudos e debates acerca das distintas configurações familiares das pessoas com deficiência no campo da educação inclusiva. A formação dos educadores e educadoras não pode prescindir desse diálogo nas suas ações educativas. Desse modo, no próximo tópico iremos discutir esse ponto, já que a nossa oficina buscou esse propósito.

Formação Profissional no Campo da Educação Inclusiva e Famílias: por uma prática continuada para o aprofundamento dos desafios cotidianos

A inclusão das famílias no âmbito da luta por direitos sociais constitui um campo que não pode ser negligenciado na prática da Educação Inclusiva. O risco de se deter apenas nos sujeitos escolares que apresentem alguma deficiência, sem envolver aspectos sociofamiliares produz ações individualizantes que elegem os mais fragilizados como bodes expiatórios responsáveis pelo fracasso escolar, resultando em estigmas que afeta as relações familiares. Por sua vez, as famílias não podem ser abordadas de forma isolada, já que suas demandas são entrelaçadas com distintos campos de socialização (trabalho, saúde, escola, religião, serviços de assistência social e jurídica); como também de sociabilidade (lazer, cultura, esportes, amizades, entretenimento, e vizinhança). Nesse ponto, Domingos (2020) propõe uma ação articulada em redes no atendimento às famílias das pessoas com e sem deficiência, de uma forma participativa e partilhada pelos diferentes setores envolvidos, tendo a interdisciplinaridade, a intersetorialidade, e a interseccionalidade como princípios geradores de um trabalhado construído nas encruzilhadas dos diálogos estabelecidos, com o objetivo de desenvolver ações complementares e mais fortalecidas. Contudo, a complementariedade se constitui também pela contradição, já que o questionamento de uma determinada visão ou proposta representa um movimento dialógico que possibilita a reconstrução de algo proposto num ambiente participativo (HADAD,2019). Ou seja, trabalhar em redes intersetoriais implica em enfrentar constantes tensões provocadas por demandas que esbarram em lutas sociais por direitos.

A ideia de uma educação inclusiva traz esses elementos na sua configuração, pois incluir pessoas depende da tessitura de uma rede protetiva e acolhedora que garanta direitos sociais. A inclusão não é exclusivamente escolar, pois depende de outras instâncias

para dar suporte aos sujeitos escolares para que tenham condições de participar dos processos de aprendizagem na sua socialização e sociabilidade. O mapeamento das redes territoriais e institucionais representa tarefa fundamental para se desenvolver um trabalho em redes articuladas de proteção, não só para se identificar os recursos disponibilizados pelos distintos setores, mas também para sinalizar lacunas existentes no campo de ofertas de políticas públicas e serviços. A construção de novos aparelhos institucionais e comunitários depende da participação dos componentes das redes organizadas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A formação dos educadores e das educadoras prescinde desse olhar em redes, compreendendo tanto a diversidade das famílias como também das redes que envolvem lutas protetivas no âmbito das pessoas com deficiência. Nesse ponto, um olhar escolarizado, ou judicializado, ou patologizado, dentre outras vertentes especialistas, reduz a compreensão do fenômeno. A experiência de dialogar com diferentes atores nos dá essa perspectiva transversal de situar o problema dentro de um contexto mais amplo, considerando suas distintas especificidades. Essa movimentação desafia as fronteiras das identidades profissionais, tendo em vista que exige um olhar interdisciplinar e intersetorial sem perder o próprio território de atuação. Outra questão desafiadora, é a presença de posturas hierárquicas que desqualificam ou subjugam outros campos de saberes, sejam acadêmicos, populares ou religiosos, provocando um mal-estar gerado por situações opressivas. A gestão social em redes nos convoca a um relacionamento calçado na horizontalidade (DOMINGOS, 2020). Esse exercício não é fácil numa sociedade marcada por desigualdades sociais em diferentes esferas da vida cotidiana. Porém, o trabalho em redes circulares participativas busca justamente a exposição dessas contradições para que se supere situações de opressão.

Como se observa, a formação de educadores e educadoras, dentre outros profissionais, na área da educação inclusiva, requer detalhamentos e aprofundamentos que demandam um

empreendimento sistemático e continuado que inclui o contexto escolar, mas que, ao mesmo tempo, extrapola esse território institucional ao considerar a rede de relações dos sujeitos em diferentes aspectos transversais que compõem a sua subjetividade social e pessoal (REY, 2003). A interseção do tema Famílias e Educação Inclusiva constitui apenas uma questão dentre tantas outras, a qual traz uma série de complexidades que necessitam ser trabalhadas em diferentes dimensões. A qualificação dessa tarefa educativa pressupõe investimentos formativos, instrumentais, e salariais, para a consolidação de uma atividade fundamental na constituição do ser humano. A luta por direitos ao acesso a uma vida escolar de qualidade caminha junto com o direito à inclusão de pessoas com deficiência. É necessário discutir a situação das escolas, dos seus educadores e das suas educadoras, como também dos demais profissionais que compõem a sua configuração, sem desconsiderar a concepção educativa que sustenta suas relações.

A introdução de uma Educação Inclusiva nas escolas representa um debate que amplia a discussão do lugar da escolarização na vida das pessoas. Afinal, que território é esse? Como foi concebido? Qual a sua história? Vivemos numa sociedade seletiva que atende à modernização do processo produtivo, principalmente hoje com a expansão tecnológica acelerada pela denominada Inteligência Artificial. A escola ocidental reproduz essa seletividade desde a sua fundação (SOUZA, 2000). Nas últimas décadas, a força dos movimentos sociais de defesa por processos inclusivos, numa perspectiva interseccional que inclui raça, gênero, identidades, sexualidades, classe, faixa etária, e capacidades, tem produzido a prática legítima do direito a cotas como premissa universal de passagem para um mundo mais acessível e justo frente à diversidade que nos caracteriza. Essa realidade tem suscitado debates relevantes de temáticas que, até então, eram ocultadas, ou pouco discutidas, como a presença de capacitismo, racismo, homofobia, transfobia, misoginia, aporofobia, etarismo, e capacitismo, dentre outras, que têm culminado em ações jurídicas de responsabilização por atos

de violência contra pessoas que são vulnerabilizadas em diferentes situações.

De todo modo, ainda se tem um longo caminho a percorrer na conquista por direitos à inclusão das pessoas com deficiência, em distintas esferas sociais. No mundo do trabalho, por exemplo, Domingos (2020) nos revela, por meio de um estudo realizado junto a um Fórum Pró-Trabalho das Pessoas com Deficiência e Reabilitadas (FPT) que, as formas de inserção laboral dessa população, na sua maioria, ainda acontece de forma precarizada. As funções destinadas a esses trabalhadores e trabalhadoras não possibilitam mobilidade no desenvolvimento das suas forças de trabalho, pois executam atividades rotineiras de baixa qualificação, representando apenas um número estatístico nos relatórios de inclusão produtiva. Essas experiências afetam a subjetividade desses sujeitos, no sentido de produzir sentimentos de baixa autoestima, desvalorização pessoal, e desinteresse por determinadas tarefas, prejudicando sua emancipação pessoal e social frente a estigmas e preconceitos associados ao capacitismo. Enfim, são questões que perpassam pela prática dos profissionais que atuam no âmbito da educação inclusiva, no envolvimento com as famílias e seus territórios, as quais demandam processos de formação continuada como defendemos neste breve capítulo.

Considerações Finais

Este capítulo foi produzido a partir de temas emergidos numa oficina desenvolvida no evento II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade/III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania, a qual foi intitulada Educação Inclusiva e Configurações Familiares: convivências na diversidade, num momento em que procuramos levantar questões relacionadas aos distintos arranjos familiares, pessoas com deficiência, e educação inclusiva no âmbito escolar, bem como em outras dimensões da educação social. Esse propósito foi construído diante da constatação de que esse assunto necessita ser mais enfatizado

nos processos formativos de educadores, educadoras, e demais profissionais que atuam nesse campo; embora seja uma temática de grande relevância para a prática e promoção de políticas públicas voltadas para essa população. Um breve levantamento bibliográfico realizado sobre esse entrelaçamento de conteúdos mostrou, com evidência, que necessitamos debruçar mais sobre essa matéria, principalmente quando se busca estudos empíricos nascidos da realidade vivida por famílias de pessoas com deficiência na luta por direitos ao acesso à educação inclusiva.

No momento inicial da oficina foi desenvolvida uma breve reflexão acerca da história social da família ocidental moderna patriarcal burguesa, e suas contradições diante dos novos arranjos familiares evidenciados nas últimas décadas. Em seguida, foram apresentados alguns impasses enfrentados pelas famílias com pessoas com deficiência no ambiente escolar, conforme depoimentos dos educadores e educadoras participantes, tornando-se um momento no qual se destacou os desafios vividos pelas mães solos. Para acentuar a vivência, foram lidas algumas premissas voltadas para os direitos de acessibilidade à educação inclusiva, acompanhadas da pergunta: Mito ou Realidade? Durante as respostas ficou evidente que temos um caminho longo a percorrer, apesar de alguns avanços, na luta por efetivação dos direitos sociais nesse campo.

Como desdobramento dessas pontuações apresentamos a importância de fortalecer a ideia de um trabalho articulado em redes intersetoriais no suporte às famílias por meio do entrelaçamento de políticas públicas voltadas para essa população, tendo a interdisciplinaridade e a interseccionalidade como pano de fundo dessa proposta. Acreditamos que esses princípios são fundamentais para uma ação mais pertinente no envolvimento de práticas que estão implicadas com as reivindicações desse público. Uma formação continuada para os educadores e as educadoras representa uma perspectiva que necessita se tornar um exercício permanente de uma reflexão crítica acerca do trabalho cotidiano dos profissionais desse campo. Esperamos que este pequeno

capítulo suscite discussões referentes aos contextos sociofamiliares de pessoas com deficiência, levando em consideração sua diversidade e complexidade, no campo da educação inclusiva.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. Observatório Nacional das Famílias. **Arranjos Familiares no Brasil**: Fatos e Número. Brasília: Ministério das Mulheres, das Famílias e dos Direitos Humanos, 2005.

DOMINGOS, Maria Cristina Abreu. **Trabalho, Gestão em Rede e Pessoas com Deficiência**: perspectivas de participação e articulação de coletivos. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2020.

HADAD, Sérgio. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2019.

MASSOLI, Letícia Paulina de Oliveira; ALVES, Stephanie Cristina; ESPER, Marcos Venicio. **Contexto Familiar de Crianças com Deficiência**. São Paulo: Revista Construção Pedagógica. Vol.28, n.29, 2020.

MARQUES, Walter E. Ude. **Infâncias (Pre)ocupadas**: trabalho Infantil, família e Identidade. Brasília: Editora Plano, 2001.

_____**Famílias**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, V.9, n.53, p.70-73, 2003.

REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

SALES, Felipe. **A Influência Familiar no Desenvolvimento das Pessoas com Deficiência**. Campo Largo – RS: Revista Eletrônica de Ciências da Educação. V.16, n.1, 2017.

SOUZA, Jessé. **O pobre de direita**: a vingança dos bastardos. 1ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

_____. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: UnB, 2000.

Avaliação e educação inclusiva: algumas notas para ponderar

Luzia Lima-Rodrigues
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Dalmo Araújo dos Santos

Introdução

"Não é bem uma mesa redonda. É um papo aberto em que nós subimos ao palco, eu apresento vocês e vamos conversando sobre a 'avaliação da aprendizagem na escola inclusiva"', dizia o moderador da sessão, professor Dalmo Araújo, aos palestrantes, professora Luzia Lima-Rodrigues e professor José Eduardo Lanuti, na nossa reunião *on-line* para alinhamento da sessão. Criamos um grupo num espaço virtual para irmos trocando ideias a respeito desse tema, e quando nos encontramos presencialmente, parecia que éramos colegas de longo tempo. De tudo o que conversamos, ficaram duas preocupações:

1.No bate papo, teríamos que estar atentos para não ocupar muito tempo com um assunto qualquer, garantindo tempo para outros aspectos igualmente importantes para a reflexão sobre avaliação em uma perspectiva inclusiva.

2.Ao mesmo tempo, teríamos que garantir que o bate-papo não perdesse a espontaneidade e o caráter informal de uma conversa a três, diante do público.

Despretensiosamente, enquanto discutíamos os possíveis caminhos pelos quais nosso diálogo poderia acontecer, anotamos em um papel alguns pontos que consideramos ser fundamentais para abordarmos em nosso encontro que ocorreria no dia seguinte. Foram, no total, 10 pontos destacados. Foi então que traçamos os "10 mandamentos da avaliação inclusiva (segundo nós três!)". Foi um jeito informal que encontramos para compartilhar essas reflexões. Para publicar o nosso papo neste texto, alteramos para

"algumas notas" - que não são numéricas, "para ponderar" - sem fazer contas. Vamos apresentá-las a seguir.

Algumas notas para ponderar

1. ***A avaliação é indissociável do processo educativo, de ensino e de aprendizagem***

Infelizmente a avaliação da aprendizagem vem assumindo um papel que não é o seu: o de finalidade do processo educativo. Afirmamos isso pois constatamos, a partir de nossas experiências nas escolas da Educação Básica e também nas instituições de Ensino Superior que, em grande parte das vezes, os alunos "estudam para tirarem boas notas". Os professores, por sua vez, muitas vezes também ensinam com esse propósito. Nesse sentido, a avaliação dissocia-se do percurso educativo. Quando concebida à parte dos processos de ensino e de aprendizagem, reduz-se a um instrumento de verificação/mensuração do que fora ensinado e, em decorrência, aprendido. Deixa de acompanhar a relação entre alunos e professor, de conduzir o trabalho pedagógico e se reduz a um momento isolado, a um instrumento puramente objetivo, ou, como afirmou Corazza (2002), a uma "tática de objetivação".

Sendo parte de tais processos, ela permite o registro contínuo das percepções docentes e discentes a respeito do que é realizado em sala de aula, das atividades desenvolvidas pela turma. Fornece pistas para que professores repensem o seu modo de ensinar durante um período letivo, e para que os estudantes também tenham condições de avaliar seu próprio desempenho em seus percursos escolares, como afirma Lanuti (2024). A avaliação na escola inclusiva é, portanto, indissociável do processo educativo, de ensino e de aprendizagem. Ela não é a finalidade de tais processos pois é parte deles.

2. ***A forma de avaliar reflete o paradigma educacional do professor, da escola e do sistema.***

As discussões sobre as formas de avaliar na escola quase sempre estão voltadas aos instrumentos por meios dos quais é possível medir com maior precisão o que fora aprendido - como se isso fosse possível. A ideia de que é possível, por meios de testes, aferir, comparar e classificar o conhecimento dos alunos exerce verdadeiro fascínio sobre os professores e gestores educacionais que ainda estão presos a um paradigma educacional que não corresponde às demandas do nosso tempo. Vivemos um período marcado pela necessidade de parceria, onde a competitividade precisa urgentemente ceder espaço à colaboração. A avaliação e todos os processos pedagógicos deveriam refletir essas novas demandas. Em um mundo marcado pela multiplicidade, pelos diferentes modos de expressão de ideias, de manifestação de conhecimento e liberdade para aprender, fica cada vez mais evidente que a homogeneização da aprendizagem não deveria mais ser um propósito educacional. Tanto no Brasil quanto em Portugal, o paradigma educacional está ligado a uma educação de qualidade e para todos, sem exceção - e toda avaliação deve (ou deveria) ser pautada por este pano de fundo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, define que cada estudante tem o direito de aprender segundo a sua capacidade - o que reforça a perspectiva inclusiva da educação e, portanto, a irrelevância da ainda tão presente necessidade que as escolas possuem de verificar se os alunos estão atingindo as mesmas metas por meio de testes padronizados.

Em Portugal, o art. 28.º do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Portugal, DL 54/2018) define que as escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação, sendo as acomodações ao no processo de avaliação um meio para garantir a equidade a qualquer estudante que delas necessitem. Segundo este Decreto, os alunos devem ser ouvidos sobre a identificação das acomodações a introduzir no processo de

avaliação; as adaptações ao processo de avaliação devem ter por base as características de cada aluno em particular; as acomodações usadas no processo de avaliação sumativa devem ser coerentes com as usadas no processo de ensino e de aprendizagem, entre outros aspectos.

A forma de avaliar, portanto, seja para classificar os estudantes ou para apoiá-los em seus processos singulares de desenvolvimento integral, reflete o paradigma educacional do sistema, da comunidade educativa, da escola e do professor - justo ou injusto, democrático ou opressor, emancipador ou embrutecedor, inclusivo ou excludente. Os paradigmas educacionais empurram a avaliação para um lado ou para outro. Buscamos avaliar o que um aluno sabe ou o que ele não sabe? Avaliamos para punir, controlar, ou para que nós, professores, tenhamos mais e melhores condições de apoiá-los a progredir?

3. ***O professor é o especialista, por excelência, do processo educativo e, portanto, da avaliação. É especialista em identificar evidências do que o aluno sabe, do que ele faz com o que sabe e do desempenho que tem ao se expressar.***

Um bom professor está atento ao que se passa em sua aula. Ele observa o que acontece com seus alunos, como eles se comportam diante de uma atividade proposta, presta atenção nas dúvidas que surgem, nas dificuldades encontradas por alguns estudantes, nas estratégias criadas para resolver determinado problema, no que pode ser notado, e também no que não pode ser evidenciado: a subjetividade, o pensamento que ainda não pode ser expresso porque não fora organizado internamente, as conexões que um aluno faz diante de uma situação que lhe faz sentido e que lhe demanda tempo para que ele a interprete e a compreenda. Tudo isso faz parte da avaliação! Quando a avaliação se reduz a um instrumento padronizado, como uma lista de perguntas para a qual já se esperam respostas previsíveis, por exemplo, toda essa riqueza de momentos citada acima é ignorada. O professor - o especialista

do processo de ensino - deve organizar momentos em que os alunos podem expressar de diversos modos o que estão pensando sobre um determinado assunto, o que já conhecem, quais são suas dúvidas, o que gostariam de aprender, incluindo os que necessitam de algum apoio em relação à acessibilidade. Certamente esses momentos vão além de uma resposta escrita, embora possam envolvê-la também.

Esse professor, que percebe a necessidade de diversificação das estratégias de ensino e de avaliação, reconhece, inclusive, que, muitas vezes, pode haver uma diferença entre o que um aluno aprendeu ou desenvolveu e a forma como ele expressa ou manifesta a aprendizagem ou desenvolvimento. Diante disso, o apoia o estudante nessa tarefa que nem sempre é a mais fácil. Ele respeita os diferentes tempos dos seus alunos e, em vez de focar no que não ocorreu como esperado, valoriza o que foi produzido pela turma, o que foi alcançado. Por não se basear em um modelo de estudante, esse professor reconhece todos os tipos de saberes que seus alunos trazem para a aula e, é claro, que também constroem nesse espaço rico de encontro com o outro.

4. ***A avaliação é um processo de retroalimentação para o aluno (o que e como tenho aprendido?), para o professor (o que e como tenho ensinado?) e para a própria avaliação (o que e como tenho avaliado?)***

A avaliação é um processo intencional, contínuo e multifacetado de recolha sistemática de informações para a melhoria de todo o processo educativo. Mais do que receber uma nota, um número que busca pretensiosamente traduzir "o quanto o aluno vale", a avaliação deve informar o aluno sobre a forma como ele próprio tem aprendido, afinal, como afirma Fernandes, "(...) o fundamental propósito da avaliação não é atribuir classificações, mas sim apoiar os alunos nas suas aprendizagens, informando-os acerca da sua situação, do seu progresso, em relação

aos conteúdos, às capacidades, às competências e desempenhos que têm de desenvolver" (2021, p.16).

A avaliação também deve ser um instrumento de reflexão sobre a própria prática do professor. Valeria a pena o professor se perguntar: Tenho promovido múltiplas formas de incentivo e envolvimento de todos e de cada aluno nas aprendizagens essenciais previstas para a turma e, sobretudo, a partir dos interesses e capacidades de cada um? Tenho permitido que os alunos entrem em contato com o objeto de aprendizagem de várias formas, por exemplo, por meio de pesquisa, busca na internet, entrevista com pessoas que possam contribuir para a sua aprendizagem, discussão com colegas de outras turmas, aulas expositivas e outros infindáveis meios? Tenho organizado momentos em minhas aulas para que os alunos expressem o que sabem da maneira que para eles é mais segura e que lhes dá mais confiança? A forma como tenho avaliado reflete o processo de aprendizagem e de desenvolvimento socioemocional dos alunos? Reflete também se o aluno aprendeu o que tracei como sendo essencial e se ele se desenvolveu segundo suas capacidades?

5. ***A avaliação formativa (a avaliação para a aprendizagem) não pode ser confundida com a somatória de pequenas avaliações que resultarão numa classificação final.***

Avaliar a aprendizagem não é o mesmo que avaliar *para a* aprendizagem. Como já afirmamos, a avaliação em uma concepção inclusiva não está dissociada dos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, ela não tem como função verificar, medir, comparar desempenhos, mas orientar o professor a refletir sobre seu trabalho e, é claro, possibilitar que os estudantes percebam seu próprio percurso a respeito de um tema curricular estudado, de uma atividade realizada. A avaliação, assim, emancipa professor e alunos.

Quando a avaliação acompanha o ato educativo, pode ser um bom indicador: dos saberes prévios, interesses e curiosidades dos

estudantes; dos pontos que podem ser revistos para uma melhor compreensão de um conteúdo já estudado; da possível necessidade de o professor rever suas estratégias de ensino e reorganizar suas aulas; dentre outros aspectos. A avaliação, nesse sentido, assume o caráter formativo, absolutamente oposto ao da avaliação somativa, por exemplo, que objetiva atribuir uma nota que, supostamente, representa todo o aprendizado do aluno.

Muitas vezes, pensa-se que a simples somatória de pequenas avaliações ao longo de um período letivo pode ser considerada uma avaliação processual, formativa, por ter acompanhado o aluno em seu percurso de construção do conhecimento. Acontece que, mais do que uma questão técnica, a avaliação é política, conforme afirma Lanuti (2024) e, portanto, não basta "aplicar" vários testes e diversificar a maneira de fazê-los se a intenção for a de mensurar aprendizagens, comparar os saberes dos alunos entre si e classificá-los em quem "sabe mais" e "sabe menos". A mera preocupação com o instrumento (questões dissertativas? Objetivas? Textos longos ou curtos? Prova com ou sem imagem?) sem uma discussão sobre a intencionalidade da avaliação não provoca as mudanças necessárias para contribuir com a aprendizagem dos alunos - o real sentido da prática avaliativa numa escola que pretende ser inclusiva.

6. ***A avaliação somativa (avaliação da aprendizagem) é um momento fundamental e exigente para o avaliador, justamente porque é "um" momento.***

Quando os professores são perguntados sobre como avaliam os alunos, as primeiras respostas normalmente estão ligadas a testes, provas ou trabalhos finais. Quando os alunos são perguntados as respostas são as mesmas, mas os sentimentos associados são de medo, nervosismo ou, no mínimo, de preocupação. Ou seja, pensa-se em primeiro lugar, ou unicamente, na avaliação somativa. Num estudo feito sobre a avaliação da alfabetização, por exemplo, os autores concluíram que a avaliação

somativa pode impactar negativamente o acesso de crianças a uma educação equitativa e de qualidade, especialmente aquelas que historicamente foram excluídos ou marginalizados pelos sistemas educativos (Compton-Lilly et all., 2020). Ora, se a inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras, ou seja, de tudo o que, não fazendo parte da aprendizagem, pode dificultá-la, a avaliação não pode ser uma ameaça.

> [...] quantos professores exigem aos alunos que uma prova seja feita dentro de um determinado tempo? Resposta: quase todos. Nova pergunta: o tempo restrito da prova pode ser uma dificuldade? Resposta: muitas vezes. No entanto, temos de pensar que há alunos que, ao gerirem mal o tempo de dar respostas, obtêm maus resultados nas provas. O facto de um aluno ser mais lento ou mais rápido ao elaborar as respostas não tem nada a ver com o conhecimento que ele construiu sobre o assunto questionado. Então, será que o tempo exigido não pode ser uma "barreira", dificultando que o aluno seja avaliado justamente? Esse é só um exemplo, mas muitos mais poderiam ser identificados e removidos (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017, p. 320).

Felizmente, tanto em Portugal quanto no Brasil, a avaliação somativa tem estado cada vez mais ao lado da avaliação formativa e respeitado indicadores de qualidade como: validade (estar alinhada com os objetivos de aprendizagem e o conteúdo que foi ensinado), confiabilidade (produzirá resultados semelhantes se aplicada em diferentes momentos ou por diferentes avaliadores), justiça (não favorece ou desfavorece nenhum grupo de alunos, é livre de vieses culturais, linguísticos ou socioeconômicos, todos os alunos têm igual oportunidade de demonstrar seu conhecimento e habilidades e são feitas acomodações para alunos com necessidades de apoio), autenticidade (se conectam com a vida real dos alunos e com contextos práticos) e flexibilidade (permite diferentes modos de apresentação e resposta, atendendo às diversas formas como os alunos aprendem e demonstram seu conhecimento) (Brownlie, Burke., & Laan, 2023).

7. Uma boa avaliação não avalia aprendizagens supérfluas, mas aprendizagens essenciais. Não avalia "outras coisas", mas o que está sendo avaliado. Não avalia o que o aluno não sabe, mas o que sabe.

Quando planejamos uma avaliação, quantas vezes apagamos as perguntas que temos a certeza que os alunos saberão responder, achando que "esta não vale"? Não vale porque o aluno sabe? Ou quantas vezes damos um ponto a mais para as perguntas mais difíceis, valorizando duplamente os alunos que já sabemos que irão acertar e penalizando duplamente os outros? Quantas vezes escolhemos as perguntas fáceis de corrigir, no lugar daquelas que são essenciais ou que estão verdadeiramente ligadas aos nossos objetivos? E quando optamos por aceitar de todos os alunos respostas só por escrito, ou só oralmente? Quem fala melhor está em vantagem ou não?

Em avaliação, o "Princípio da Positividade" consiste em dar, a todos os alunos, plenas oportunidades para demonstrarem o que podem e sabem fazer. Tendo em conta este princípio, Fernandes (2021, p. 18) conclui que não fazem sentido as "práticas ditas de avaliação que consistem na formulação de questões acerca de assuntos não abordados nas aulas ou aos quais não foi dada qualquer relevância. As chamadas rasteiras ou perguntas ambíguas não deverão, igualmente, ser consideradas". Em suma, o professor não deve cair na tentação de avaliar como lhe for mais fácil ou melhor lhe convier. A avaliação é, em última instância, uma alavanca para a democratização do saber e para a justiça social.

Considerações finais

Avaliar é relação. No fim das contas, toda avaliação se dá na relação pedagógica, ética, justa e democrática entre professor e alunos; deve considerar a participação ativa e colaborativa de todos, neste processo que visa, afinal, o desenvolvimento integral de alunos e professores. É no contexto incerto e imprevisível das

relações humanas que a avaliação tem que ser, imperativamente, um processo sistemático, intencional e contínuo, não de *feedback* - no sentido de retroalimentar ou alimentar de volta – mas de *loveback* – no sentido de devolver amorosamente à pessoa tudo aquilo de que necessita para sentir-se valorizada, respeitada, envolvida, ouvida, segura, realizada, ativa, responsável e incluída.

Referências

BRAGA, F.; MACHADO, E. A. *A classificação ao serviço da melhoria das aprendizagens – contributos da investigação.* Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Portugal, 2023. Disponível em https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-11/TextodeApoio%208_A%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20servi%C3%A7o%20da%20melhoria%20das%20aprendizagens%20%E2%80%93%20contributos%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 18 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BROWNLIE, N.; BURKE, K.; LAAN, L. Indicadores de qualidade de avaliação sumativa eficaz criada por professores". *Garantia de Qualidade na Educação*. Vol. 32 Nº 1, 2024. https://doi.org/10.1108/QAE-04-2023-0062. Acesso em 25 maio 2024.

COMPTON-LILLY, C., DIXON, K., JANKS, H., WOODS, A. *Summative Literacy Assessments and How They Imagine Children.* 2020. pp. 368-390. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0323-2.CH018. Acesso em 18 maio 2024.

CORAZZA, S. Avaliação: a monstra que criamos e que, agora, precisamos matar. In: LUFT, H. M. *V Encontro Nacional de Educação*

e Ciclo de Estudos e Debates: Avaliando a avaliação: pesquisa e formação de professores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002, pp. 17-21.

FERNANDES, D. *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA.* Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Portugal, 2021. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-05/TextodeApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%CC%81gica.pdf Acesso em 23 maio 2024.

LANUTI, J.E. de O.E. Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 3, p. e3700, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n3-084. Disponível em: https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3700 . Acesso em: 22 maio 2024.

PORTUGAL. Direção Geral da Educação. *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961 Acesso em 23 maio 2024.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. *Educação Física*: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa* (Brasil), 12(2), 317-333. 2017. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002 Acesso em 23 maio 2024.

A Memória e a Prática Docente como Ferramentas de Emancipação Antirracista

Lavini Castro

A Educação como Ato Político e Espaço de Disputa

Não há educação sem posicionamento político. Nos tempos atuais, como destaca Gomes (2019), seja para a direita extremada ou para propostas emancipatórias nossas ações em prol da educação seguem interesses subjetivos e coletivos. De acordo com as perspectivas emancipatórias, pensar educação é entender sua importância como uma ponte para as possíveis conscientizações em prol de transformações em nome da justiça social, pois ao levar em consideração os estudos sobre as relações sociais e raciais evidenciamos desigualdades, discriminações, privilégios, ou seja, tornamo-nos conscientes dos problemas sociais que afligem grupos interpretados como minorias.

É urgente compreender a historicidade do campo educacional entendendo que a escola pode ser um lugar para tomada de consciência sóciorracial ou lugar de manutenção dos valores hegemônicos. Levando em consideração em nome "do quê" e "de quem" ou "para quem" agimos, encaminhamos nossas intenções, interesses e comportamentos podendo avançar ou não numa educação mais emancipatória. Mas o que vem a ser isso? Chamamos de educação emancipatória aquela que promove a evidência positiva de grupos que até então tiveram suas histórias e culturas silenciadas ou marginalizadas na sociedade. Dessa forma, ao produzimos um projeto pedagógico, ou ao planejar uma aula, bem como as escolhas narrativas que fazemos no chão da escola demarcamos qual será nosso posicionamento político que será percebido em nossa prática pedagógica. Por isso a educação está afinada aos projetos políticos para nossa sociedade, cabendo o

questionamento: como estamos formando as futuras gerações? Para propostas individualistas, conservadoras ou para propostas emancipatórias/antirracistas?

Essas simples perguntas nos levam a refletir sobre como os processos pedagógicos vem sendo desenvolvidos. Dizer que o desenvolvimento de um projeto pedagógico é político, significa que está associado às escolhas que fazemos ao que evidenciamos e ao que silenciamos, nesse sentido podemos falar em historicidade do ensinar, ou seja, existe uma história sobre a maneira de como praticamos o ato de ensinar. Lembra daquela velha história contada pelos mais velhos: "no meu tempo não era assim que se aprendia, tinha que decorar" Já ouvi muito isso de pessoas que vão a reuniões de responsáveis e compartilham suas experiências quando eram alunos.

O ato de ensinar é histórico sofre mudanças ao longo do tempo (GOMES, 2019), nesse caso, precisamos contextualizá-lo para entender a dinâmica do que tem sido aprendido. É importante elucidar um detalhe interessante da atualidade, com o "caça às bruxas" escolar da galera ultra-conservadora é a demarcação de denúncias sobre o que os professores estão ensinando em sala de aula. Denúncias partidas de perspectivas religiosas e político partidárias conservadoras que tentam, de maneira autoritária, manter suas narrativas, visões de mundo com o objetivo de manter uma hegemonia de poder nas mãos de grupos que representam a branquitude em detrimento de tantos outros grupos étnico raciais.

Notícias de possíveis doutrinações nas aulas são as novidades da agenda conservadora, assim como os pedidos dessas mesmas autoridades para que alunos venham a gravar as aulas com o intuito de conduzir processos contra os professores são novos obstáculos ao ensino mais emancipador. Professores afirmam ter receio de abordar determinados assuntos ainda tidos como tabus para não correrem o risco de enfrentarem problemas. Conteúdos que evidenciam injustiças, discriminações, racismos, enfim, conteúdos que até estão estabelecidos em currículos prescritos, mas não adentram o espaço da sala de aula, conforme nos disse Libâneo

(2012) sobre o que se quer que aconteça na sala de aula e o que, de fato, ocorre, ou seja, nem sempre o que está estabelecido como parâmetros, ou leis, adentram o chão da escola como deveriam entrar. Mas o que está faltando?

Podemos levantar a hipótese de que os profissionais da educação estão cada vez mais rasos em suas falas e explicações, ficando em cima do muro para não terem problemas com os defensores do conservadorismo social político e cultural, ou porque fazem parte dele, assim mantém um comportamento de não incluir novas abordagens em prol da emancipação do conhecimento escolar; de uma forma ou de outra, tais condutas mantém o discurso hegemônico dominador.

Contudo, muitos professores e nossos alunos estão cada vez mais conscientes dos problemas sociais e muitos questionam e denunciam tais questões. Muitas vezes novos conhecimentos são adquiridos de maneira informal, nos espaços de militância, em reuniões sociais, agora com as lives dos produtores de conteúdo nas redes sociais. Um exemplo ocorre através da articulação promovida pela Rede de Professores Antirracistas, que materializa o que bell hooks (2013) define como uma pedagogia engajada, na qual a sala de aula se torna um espaço de liberdade e o professor, um agente consciente de sua responsabilidade política e emocional. Ao transbordar os limites da academia para os espaços de militância e redes sociais, essa rede de professores promove uma verdadeira ecologia de saberes, conceito fundamental de Boaventura de Sousa Santos (2007). Essa ecologia permite que o conhecimento científico dialogue horizontalmente com o saber da experiência e do ativismo, combatendo o epistemicídio histórico das populações negras. Assim, o aprendizado informal mediado por tecnologias digitais não é um substituto, mas um complemento insurgente à formação tradicional, permitindo que docentes operem como intelectuais orgânicos que reconhecem e validam múltiplas formas de conhecer e existir no mundo.

Contudo a escola tem ficado um tanto engessada nesse caminho. Geralmente, as ações em prol de um ensino mais diverso

e emancipatório acaba sendo a ação individual de professores que se identificam com a causa e não uma ação conjunta dos profissionais do sistema educacional nacional para na tentativa de superação das injustiças – não que a educação deva resolver tais injustiças, mas pode ser um instrumento de discussão e reflexão na formação de sujeitos que virão a ser atores de novas configurações sociais e, que agindo em sociedade podem promover novas ações mais inclusivas.

De acordo com GOMES (2019) a educação é uma tecnologia que abre espaço para pensarmos novas ou velhas políticas, mas vai depender das escolhas que fazemos. Educação é uma tecnologia que auxilia na construção de identidades, bem como nas maneiras de se fazer economia e cultura daí o interesse do estado em burocratizar regras para esse campo de saber. Foi assim que, através da dominação da atividade educativa o Estado pôde organizar uma perspectiva universalista que ao mesmo tempo segregava grupos que não estavam afinados com a história e cultura escolhidos como idealização do grupo social dominante.

A história do ensinar numa perspectiva universal já vinha se definindo desde o século XVIII a partir das propostas iluministas (GOMES, 2019). O Iluminismo trouxe a promessa de emancipação individual dentro de uma norma racional e universal, assim surgiu necessidade de se instrumentalizar a forma de passar o conhecimento racional. Tal perspectiva de dominação do Estado, sobre a educação, tinha o objetivo de disciplinar os seres humanos na tentativa de modelar as subjetividades para as propostas universais de sujeito que atendessem os interesses do Estado moderno.

O que ocorria era que, para se chegar a uma proposta universal as diversidades foram sendo suprimidas. Nesse sentido algumas histórias e elementos culturais foram beneficiados e privilegiados enquanto outros foram silenciados, marginalizados ou ficaram em vias de apagamento histórico. Assim, a "verdade" foi produzida regulamentando os status quo universal social, político, cultural, racial e econômico.

O conhecimento passou a ser construído através de representações verdadeiras, a verdade sobre os conteúdos, a verdade sobre as identidades e isso acabava organizando conhecimento de uma maneira fechada também hierárquica, linear e evolutiva (GOMES, 2019).

Diante do que foi até agora exposto é bem interessante observar o quanto ainda trazemos narrativas hierárquicas, lineares e evolutivas a respeito do ensino de História, como, por exemplo, verdades sobre: o projeto de colonização europeu como necessário a evolução da América, ou as histórias de revoluções que narram superações seja no campo político (revolução francesa) seja no campo econômico (revolução industrial), como se tais arranjos históricos acabassem com as injustiças.

O conhecimento escolar é político, pois a escola é uma instituição por onde ocorrem as relações de poder, basta compreendermos as injustiças causadas, que ainda permeiam nossos pensamentos para que possamos avançar numa educação mais inclusiva.

Em suma, a transição de uma educação herdeira do paradigma universalista e colonial para uma prática efetivamente emancipatória exige mais do que a alteração de diretrizes curriculares; demanda uma ruptura com o isolamento docente e com a hegemonia dos saberes eurocentrados. Como discutido, a escola permanece como um território de disputa onde as tentativas de silenciamento e as denúncias de 'doutrinação' nada mais são do que reações à perda do monopólio narrativo da branquitude. Diante desse cenário de vigilância e engessamento institucional, a Rede de Professores Antirracistas emerge não apenas como um suporte pedagógico, mas como uma comunidade de resistência que operacionaliza a 'pedagogia engajada' de bell hooks e a 'ecologia de saberes' de Boaventura de Sousa Santos. Ao validar o conhecimento produzido nas brechas da informalidade e do ativismo digital, demonstramos que o ato de ensinar é, inerentemente, um projeto político de cura e libertação. Portanto, formar as futuras gerações sob uma perspectiva antirracista é assumir o compromisso ético de

transformar o 'chão da escola' em um espaço onde as histórias silenciadas retomem seu protagonismo, consolidando a educação como uma tecnologia social capaz de forjar novas — e mais justas — configurações de mundo.

Professores Antirracistas estão conscientes do barulho que podem fazer?

Falar em Educação é falar em projetos educacionais com teor político para a sociedade. Resta saber que intencionalidade há por trás dos projetos desenvolvidos. Nos professores precisamos estar atentos a essa questão.

Como nós professores temos trabalhado com a questão racial nas escolas? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? O que tem sido comum é a espera de uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas. Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais somente, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

Por isso precisamos ser a mudança!

Temos um costume no espaço escolar que é manter nossas narrativas ainda atreladas às histórias coloniais. Dá pra acreditar?! Nesse sentido, fixamos a noção de raça, classe e gênero, entretanto não criticamos tais categorias, mantemo-nas de forma naturalizada dentro dos valores coloniais das hierarquias de poder que excluem mulheres, negros e pobres das articulações narrativas históricas e culturais, como se esses grupos não tivessem condições de contribuir com nosso passado/presente.

Essa situação social acaba sendo consolidada em nossas práticas pedagógicas, no currículo escolar e reforçada por meio das relações de poder, pela pobreza, exploração capitalista, racismo e sistema patriarcal branco (Gomes, 2019, pág 228). Assim, aprendemos em sociedade e acabamos por ensinar nas escolas a enxergar o mundo de forma unilateral e acabamos por auxiliar a forjar subjetividades completamente a favor de tal leitura de mundo que não vão questionar e denunciar as exclusões desse mundo.

Nós professores, identificados com a proposta antirracista, precisamos entender nossa responsabilidade quanto a possibilidade de transformação de como devamos perceber a construção desse mundo entendendo o papel que nos cabe. Evidente que, não somos "salvadores da pátria", mas uma parte dessa transformação nos cabe, principalmente a parte de reflexões críticas sobre a realidade de injustiças em que vivemos. Descolonizar mentes é mais do que um dever é um direito e a educação é a nossa tecnologia de ação.

Observamos uma educação com um tipo de currículo praticado já ultrapassado, digo isso porque muitas alterações curriculares estão sendo implementadas, mas como nos disse Libâneo (2012) e já mencionamos acima, há ainda um abismo entre o que se quer que aconteça nas escolas e o que realmente acontece. O currículo é uma ferramenta construída por demandas ou imposições de um grupo no poder e reflete um determinado período histórico social, nesse sentido, quando outras demandas

são evidenciadas é necessário que o currículo venha a atendê-las visto o seu caráter flexível, ou pelo menos assim deveria ser.

Dessa forma as novas demandas sociais e culturais que transitam em sociedade por meio de questionamentos e lutas sociais atravessaram nossas aulas por meio dos diálogos entre os diferentes grupos que utilizam o serviço da educação e nós professores, enquanto intelectuais mediadores que somos temos o direito de mediar tais demandas, não é silenciando, mas procurando entendê-las junto aos nossos alunos e nossas alunas que serão o futuro social.

Em última análise, a consciência do 'barulho' que os professores antirracistas podem e devem provocar reside na compreensão de que o currículo não é um território neutro, mas um campo de batalha simbólico. Ao questionarmos as categorias naturalizadas de raça, classe e gênero que sustentam o sistema patriarcal branco e a exploração capitalista, operamos o que se pode chamar de desobediência epistêmica: a recusa em reproduzir uma visão de mundo unilateral e excludente. A superação do abismo entre o currículo prescrito e a prática real exige que o docente assuma sua função de intelectual mediador, capaz de converter as demandas sociais e as tensões do cotidiano escolar em oportunidades de reflexão crítica. Portanto, descolonizar a educação não é apenas um exercício teórico, mas uma tecnologia de ação política que visa a cura das subjetividades e a construção de um projeto de sociedade onde a diversidade não seja apenas um 'tema transversal', mas o fundamento ético de toda e qualquer prática pedagógica. Ser a mudança, nesse contexto, significa transformar o silêncio em diálogo e a herança colonial em um compromisso inegociável com a emancipação humana

Descolonizar o Currículo: Entre o Prescrito e o Vivido

Descolonizar nossas aulas não é tarefa fácil: pois a atualidade, mais do que nunca nos mostrou os grupos ultra-conservadores que se empenham nas oposições e mostram aversão ao diálogo, a

diversidade e estamos habituados a não nos vermos como gestores da mudança, pois nos acostumamos a sermos reprodutores de materiais pedagógicos, como operários de um saber padronizado nos livros didáticos, por exemplo. Precisamos nos ver como agentes da mudança que queremos ver no mundo, como exemplo de resistência aos resquícios da colonização que ainda transitam em nossa sociedade.

O currículo precisa ser entendido como instrumento construído socialmente e como um conhecimento escolar (instrumento e conhecimento), ambos sujeitos às mudanças diante novas demandas sociais. Se o currículo é uma construção social suas orientações são históricas, portanto, estão ligadas aos valores de uma época, culturas, grupos. Portanto, o currículo não é neutro, pois para ser construído em seu formato prescrito entende-se que ocorreu uma seleção, organização, escolha que envolveu relações de poder e disputas narrativas. Nesse sentido, um currículo é um processo de escolhas de conteúdos a serem inseridos ou excluídos.

A grande questão é a manutenção de um processo de exclusão histórica de conteúdos ligados a grupos sociais que fazem parte da sociedade, mas não se veem representados. Isso porque, conforme nos ensinou Boaventura de Souza Santos (2007), o pensamento moderno ocidental cria uma visão de mundo bilateral, um sistema distinto daquilo que é visível daquilo que é invisível, como se existissem dois universos opostos em que um lado está o modelo de realidade a ser seguido, e do outro nada existiria. Esse é o conceito de pensamento abissal.

Dessa forma, ao contemplarmos o pensamento moderno ocidental sem fazermos críticas, adotamos como universal um modelo que só é ideal para um grupo enquanto outros continuam marginalizados em suas histórias e culturas. Dito de outro modo, tal visão de mundo não nos permite notar o "outro" - indígenas afro-brasilerios e africanos - em seus saberes, conhecimentos e valores, ou porque a todo momento é negado ou silenciado para o esquecimento e apagamento histórico, como resultado dessas estratégias de dominação epistemológica temos a manutenção de

uma visão de mundo de base europeia que privilegia a raça branca. Assim nossa prática pedagógica caminha de mãos dadas com a perspectiva hierárquica racial, privilegiamos a identidade branca e ignoramos as diversidades.

É urgente um posicionamento crítico e métodos mais democráticos no campo educacional. Precisamos evidenciar o que está oculto, silenciando e marginalizado!

Descolonizar a educação é permitir a fala dos "subalternos" para que possamos superar a própria ideia de subalternidade. Por isso nossa provocação aos professores é repensar a educação em questões conceituais e práticas. Como? Sendo uma liderança antirracista em sua escola, pois um professor antirracista entende a importância que é superar a universalidade através de atitudes decoloniais.

Mas entenda o conceito de decolonialidade. Ter uma postura decolonial significa estar contra a colonialidade do poder, portanto de saber gerado na modernidade. Ser colonial de acordo com Grosfoguel (2016), significa a introjeção do pensamento do colonizador, ou quando assumimos um discurso do colonizador. O fato de termos sido colonizados e insistirmos em refletir pela lógica do colonizador, nos faz ter uma postura colonial.

Portanto uma pedagogia decolonial é aquela que luta contra a colonialidade do saber, é uma pedagogia que investe na crítica aos valores da modernidade. Por isso é relevante questionarmos as epistemologias pautadas na modernidade/colonialidade, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 abrem caminho para o processo de descolonização, pois obriga o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, mas seria interessante também enxergamos as duas leis não apenas como um dever, ou obrigação, mas como um direito de todos os grupos terem suas memórias e códigos culturais respeitados.

Tais leis resgatam as memórias negras e indígenas ao reconhecer suas histórias e culturas como um saber legítimo a ser ensinado, para estar presente na formação da sociedade brasileira. Por isso, entendemos a memória como objeto de disputa histórica

e social, pois os usos dados ao passado brasileiro não têm valorizado a participação de todos os grupos étnicos. Basta observarmos as narrativas desse passado como o fato de contar a história dos negros em África ou em diáspora, e preciso romper com estereótipos, simplismos, reducionismos e eurocentrismos, pois isso vem de um racismo epistêmico.

A epistemologia de perspectiva moderna contribuiu com um modelo de ensino forjado na concepção eurocêntrica, em que impera a exclusão ou pequenas brechas para aprendermos a diversidade, muitas vezes na sua forma mais exótica, sendo a diferença que não faz diferença alguma, pois, dentro dessa lógica a preocupação é puramente romântica e estética passando longe da crítica.

Entretanto diferentes grupos formulam suas ideias, saberes e conhecimentos, apenas não são visibilizados, porém existem e organizam suas disputas em sociedade para não sofrerem apagamento histórico e cultural. Ou seja, a diversidade está presente, mas é negada e discriminada, por isso precisamos constantemente de ações de resistência.

Memória e Resistência

A questão é como esse passado tem sido contato, o que tem estimulado? Diante do que se tem percebido a respeito da história e cultura afro-brasileira os elementos da ancestralidade religiosa africana não se concretizaram como um ponto de referência da memória para a coletividade afro-brasileira? Nem a cultura afro-brasileira tem sido referência cultural positiva na memória da sociedade brasileira? Ou seja, não se quer pertencer a esse passado, portanto não se quer comemorá-lo. A não ser que a pessoa tenha consciência histórica da luta e resistência não há interesse nem de conhecer tais conteúdos.

Percebam que o caminho é contar sobre um passado ainda presente sobre a história de resistência, demonstrando as denúncias de um sistema excludente. Esse é um passado mais interessante em querer pertencer. Quando grupos não são

reconhecidos ou não são contemplados, suas identidades criadas em processos de lutas são negados ou ridicularizados, há sempre uma tentativa de universalização, dificulta-se a noção de pertencimento, não se forma vínculo e memória.

Por isso é importante comemorar os lugares de memória como nos ensino Pierre Nora (1993), pois esses lugares onde resgatamos memórias é onde nasce o sentimento e vínculo com dada referência histórica e cultural.

Segundo Nora (1993) a memória não é espontânea ou natural, ela é criada, visitada, organizada celebrada, portanto, podemos não ter vivido um fato histórico ou criado uma vivência cultural, mas podemos aprender sobre tal história e cultura. Ou seja, esses lugares surgem porque não há mais uma memória espontânea, sendo necessário criar arquivos, manter aniversários e organizar celebrações, pois, sem a vigilância do lugar, há possibilidade de apagamento dessa história. Os professores ao ensinarem sobre as histórias afro-brasileiras e indígenas, não só resgatam mantendo em vigilância o lugar de memória dos grupos como ensinam novos valores resgatando memórias subterrâneas, pois memórias subterrâneas existem por meio das reivindicações e disputas.

Como utilizar a memória na educação antirracista?

• Lembrando dos silêncios, da marginalização • Recordando experiências não só traumáticas	• Cuidado com os silêncios e esquecimentos impostos, bem como as apropriações do passado • Cuide do protagonismo diante tentativas de assimilação
Exemplo: Falar da escravidão, será um fato, mas podemos superar esse grão de areia em toda a história. É possível contar outras histórias que evidenciem pessoas negras e indígenas	Exemplo: Precisamos reforçar uma marca afro-brasileira e indígena, mesmo ao falar numa perspectiva nacional, pois é preciso referenciar a presença e contribuição de todos os grupos raciais.

É fundamental promover a reflexão sobre nossas memórias em sala de aula através de aulas dialógicas, pois elas provocam a fala e a escuta sobre o passado, assim podemos avançar na compreensão do presente ser como é. Pois é no presente que podemos superar o passado da colonialidade que insiste em nos visitar.

A memória como é fornecida promove consciência política para continuar pertencendo, recuperar o passado é valorizar a luta e a resistência, possibilita romper com preconceitos. Por meio da memória podemos criar espaços de vivência imaginativa de protagonismo. Munanga (1999) já nos dizia ser um direito de todos reconhecer suas memórias e códigos culturais, penso que tal reconhecimento empodera nossas experiências diante as relações sociais.

Mas resgatar a memória negra e indígena não interessa apenas aos alunos negros e indígenas, também interessa aos alunos brancos, porque todos recebemos uma educação envenenada pelos preconceitos, por outro lado, os alunos brancos precisam entender que são apenas mais um grupo étnico e não o ideal humano da sociedade.

Em conclusão, a mobilização da memória no chão da escola configura-se como um ato de cura e de justiça cognitiva. Ao tensionar o 'sentimento de não-pertencimento' imposto pela colonialidade, o professor antirracista atua na brecha entre a história oficial e as memórias subterrâneas, transformando o silêncio em protagonismo. Como postula Pierre Nora (1993), a memória deve ser ativamente cultivada para que não se perca; no contexto brasileiro, esse cultivo implica em referenciar positivamente a ancestralidade e a resistência, superando o enquadramento traumático da escravização. Ao garantir o direito ao reconhecimento de códigos culturais e memórias diversas, conforme defende Munanga (1999), a educação promove um letramento racial que desantropocentriza a branquitude e empodera as identidades marginalizadas. Portanto, a memória na

educação antirracista não serve apenas para recordar o que foi, mas para fornecer a consciência política necessária para romper com o presente envenenado pelo preconceito, permitindo que todos os estudantes — negros, indígenas e brancos — reconstruam seus vínculos com a realidade social a partir de uma ética de dignidade e alteridade.

Considerações Finais

Concluo o pensamento deste artigo reafirmando que não há neutralidade na educação: toda escolha pedagógica — do que dizemos ao que silenciamos — é um posicionamento político. O desafio de descolonizar nossas aulas e mentes não é simples, especialmente diante do avanço de agendas conservadoras que tentam monitorar e punir o pensamento crítico. No entanto, ser um professor antirracista é compreender que a nossa "tecnologia" de ação é a própria educação.

Trabalhar a questão racial não deve ser apenas uma resposta a conflitos pontuais, mas uma prática ética constante que valoriza identidades e diversidades como constituintes da formação humana. Ao utilizarmos as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não apenas como obrigação, mas como o direito de todos os grupos à sua própria memória, rompemos com o racismo epistêmico e com o pensamento abissal que invisibiliza o outro.

Portanto, convido você a assumir esse lugar de liderança antirracista. Que possamos abandonar a lógica "branca" de ensino para construir uma escola dialógica, onde a memória de resistência sirva de bússola para a justiça social. Afinal, a transformação da sociedade passa, inevitavelmente, pelas reflexões críticas que semeamos hoje no cotidiano escolar.

Referências

FERREIRA, Gianmarco Loures, Queiroz, Marcos Vinícius Lustosa. A Trajetória da Teoria Crítica da Raça: História, Conceitos e Reflexões para pensar o Brasil In: Teoria Jurídica Contemporânea 3: 1, janeiro-junho 2018. PPGD/UFRJ – ISSN 2526-0464, p. 201-229.

FERREIRA, Ricardo Alexino; QUEIROZ, Marcos Queiroz. *Teoria Crítica da Raça: diálogos e perspectivas*. Brasília: Edições do Autor, 2018.

GOMES, GUSTAVO MANOEL DA SILVA. Saberes e Narrativas Docentes: Memórias e Experiências do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Sertão Alagoano. 2019. Tese de Doutorado.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática: Objeto de Estudo, Conceitos Fundantes e Derivações para o Campo Investigativo e Profissional. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos estudos CEBRAP, 2007.

Educação Inclusiva: entre laços, dança e muita luta

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Introdução

Este artigo tem como objetivo propor uma forma diferente de formação para o respeito à diferença e inclusão. Um dos maiores desafios na Educação Inclusiva relatada por praticamente todos os estudos com essa ênfase com professores é a formação. É quase unânime o relato de professores de que não se sentem preparados para atuar proporcionando uma Educação verdadeiramente inclusiva. Esses mesmos professores, por não se sentirem devidamente formados, também sentem dificuldade de oferecer para seus estudantes da educação básica uma formação para o respeito à diferença.

A arte é uma forma potente de apresentar diferentes temas, de forma sensível e sensibilizadora, envolvendo as pessoas e provocando a recepção da informação com sistemas sensoriais múltiplos. As artes da cena são produções performáticas, apresentadas em um determinado espaço com público, sendo que o teatro, a dança, o circo e a ópera são as linguagens artísticas dessa modalidade. As artes da cena podem ser apresentadas em um palco no teatro, na rua, ou em diferentes locais como na sala de aula.

Existem registros de que a dança é uma das atividades artísticas mais antigas, existindo há mais de quatorze mil anos. É uma forma comum à todas as culturas no mundo todo sendo utilizada com diferentes fins, para expressar alegria, simbolizar guerra, louvar Deuses, marcar identidades, entre outros diferentes fins.

A presença das pessoas com deficiência nas artes da cena, ainda é muita tímida, tanto como público, quanto como artistas. A dificuldade de acessibilidade cultural exclui as pessoas com deficiência desses ambientes tão ricos de educação e formação

humana. Na dança não é diferente, apenas na década de 80 começamos a ver estudos e iniciativas de inclusão das pessoas com deficiência na dança. No meio artístico profissional, ainda hoje, a dança se apresenta de forma excludente, valorizando o corpo com padrão europeu, onde o corpo com deficiência é quase inexistente, existindo ainda apenas nos poucos grupos de dança segregados, onde todos ou quase todos seus bailarinos apresentam deficiências, e as temáticas muitas vezes são empobrecidas, às vezes infantilizadas,

Nesse escrito proponho pensarmos no impacto da arte como ferramenta essencial na educação e formação humana, destacando seu papel na promoção da diversidade, inclusão e transformação social. Como proposta prática apresento espetáculo "Brotam todas as flores" do Grupo de Dança Diversus da Universidade Federal de Goiás, onde por meio da história de uma mulher com deficiência e sua mãe, busca provocar em contextos educacionais o foco na valorização das diferenças e a construção de ambientes acessíveis e acolhedores.



Descrição da imagem: Cena do espetáculo "Brotam todas as Flores" onde Mulher branca, de cabelos longos, corpo volumoso, de roupa preta e colete prata, iluminada, dança em palco, com fundo preto, sorrindo.

Fundamentação teórico/prática

O direito de todas as pessoas à educação vem sendo discutido há séculos, mas não pode ser considerado um tema ultrapassado, sendo, ainda hoje um dos maiores desafios. Esse direito está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu artigo 26, na Constituição Brasileira de 1988 em vários artigos, como no 205, 206, 208, 212 e 214 e em várias outras legislações do Brasil e do Mundo. A Educação Inclusiva deve ser um direito, com princípios, deveres e garantias que englobam, não apenas o direito de estar nas escolas, mas o direito de ser respeitado e se sentir pertencente ao grupo.

Apesar da diferença ser uma característica natural do ser humano, o estranhamento com pessoas com diferente gênero, cor, tamanho, idade, eficiência e outros fatores, vem sendo amplamente pesquisado e discutido. Para garantir a igualdade de direitos, a Educação Inclusiva deve ultrapassar o atendimento educacional especializado e abordar uma concepção democrática de discutir e tratar a alteridade com todos os estudantes, possibilitando refletir não somente o direito à diferença, mas a valorização desta.

A arte pode ser uma potente ferramenta de formação humana, ultrapassando o mero deleite estético, nos convidando a ampliar as percepções, sensibilidade e pode causar a conexão com diferentes realidades e perspectivas.

O espetáculo "Brotam todas as flores", faz parte do repertório do Grupo de Dança Diversus, apresenta a arte e a dança, por meio da poética acessível, como formação para respeito à diversidade. Trata-se de uma palestra/performance que por meio da história de uma mulher com trissomia 21 e sua mãe, busca provocar discussões a respeito de diversidade, capacitismo, família, sociedade, educação inclusiva, entre outras.

O Grupo de Dança Diversus que é um projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, que por meio da arte e da dança propõe "apontar algumas questões inspiradas no pensamento da decolonialidade da dança, encontrar formas outras de vivenciar a

dança e mudar as relações de poder constituídas no modo de se fazer dança" (DALLA DEA et al, 2023, p.02).

Por meio da diversidade de corpos e da poética acessível, o Grupo de Dança Diversus atua no campo dos processos e das experiências formativas, educacionais e artísticas em dança, com e para pessoas com e sem deficiência, se dedica ao estudo da acessibilidade cultural e busca um exercício de alteridade profunda, discutindo preconceito, capacitismo e educação para direitos humanos.

Palestra Performance Brotam todas as flores

No espetáculo "Brotam todas as flores" a história do encontro de trajetórias de vida e de perspectiva de arte, educação e inclusão de duas artistas, mãe e filha com trissomia 21 são apresentadas em formato de dança, canto, falas, interpretações, projeções de fotos e vídeos, narradas de forma poética, reflexiva e acessível. Além de experiências de vida das protagonistas, o espetáculo apresenta vivências de outras mães e pessoas da Associação Síndrome de Down de Goiás.

No "Brotam todas as Flores" foi idealizado com o protagonismo de uma jovem artista com T21, na perspectiva de intérprete criadora e propositora da pesquisa. Foi efetivado graças ao Edital do Fundo de Arte e Cultura de Goiás, por intermédio da Secretaria de Estado da Cultura - Secult/GO, que foi proposto pela artista com T21, o que possibilitou a contratação de profissionais da arte com e sem deficiência que trabalharam na filmagem, edição, acessibilidade em Libras, audiodescrição e linguagem simples. Além da intérprete com T21 participaram da efetivação do espetáculo consultores com surdez e cegueira.

No dia 4 de setembro de 2024, no Seminário Internacional de Educação Inclusiva do SESI, em Vitória-ES , o "Brotam todas as Flores" abriu a palestra intitulada "Educação Inclusiva: entre laços, dança e muita luta". Após a apresentação para professores e profissionais da educação do SESI, de 40 minutos do espetáculo por

mãe e filha, Ana Beatriz Dalla Déa (intérprete com T21), Vanessa Dalla Déa (mãe) e a professora Doutora Denise de Oliveira Alves abriram uma discussão com os presentes.

Os professores relataram a emoção que sentiram assistindo o espetáculo, que por meio do espetáculo puderam conhecer a história, dificuldades, preconceitos e vitórias da protagonista com deficiência, que se sentiram sensibilizados e conseguiram se colocar no lugar das bailarinas sentindo o amor, indignação, raiva, determinação, e alteridade presentes em cada uma das cenas. Foi unânime a sensação de que por meio daquele momento de arte foi possível vivenciar uma verdadeira educação para respeito à diversidade e inclusão.

Outro fato apontado pelos professores foi a presença da acessibilidade cultural no espetáculo, com audiodescrição aberta, informação bilíngue (português/Libras) e linguagem simples presentes em todo o espetáculo. Tiveram relatos de que alguns professores nunca tinham presenciado tanta acessibilidade apresentada em desenho universal, de forma poética, promovendo a ampliação das experiências do sensível, sem segregação de informação, apresentada para todas as pessoas ao mesmo tempo por meio da tecnologia.

Cenas que contam histórias de amor, preconceito, exclusão e inclusão

No espetáculo um vídeo é apresentado, do início ao final, com diferentes informações como fotos e vídeos da vida de filha e mãe, vídeos com interpretação em Libras, apresentações de fotos com audiodescrição, entre outros materiais. Todas as cenas foram compostas por uma complementação de ações artísticas no palco e no vídeo que é projetado. A construção das cenas e o planejamento da incorporação da acessibilidade aconteceram ao mesmo tempo, em forma de poéticas acessíveis. O desenho universal foi construído com a participação de consultores de Libras, audiodescrição e artistas com deficiência visual, auditiva,

intelectual e física nas construções coreográficas, cantadas, interpretadas e projetadas.

Foram construídas nove cenas que abordam desde o desejo de ter filhos, gestação, nascimento, capacitismo, estimulações, escola, relação com pai, desenvolvimento e vida artística. Apresentamos a seguir duas cenas que são apontadas por professores como as mais potentes para discutir educação inclusiva.

Cena sobre capacitismo

Nessa cena, na tela aparece foto do nascimento da protagonista com T21 na tela, onde a médica a mostra para Mãe pela primeira vez, inicia música lenta instrumental quando mãe e filha se posicionam juntas embaixo de um tecido laranja que simboliza o útero. Fazem movimentos juntas, enquanto Mãe áudio descreve os movimentos e significado. Descreve que estão embaixo do tecido como se tivessem juntas no ventre e descreve os movimentos de respiração, de braços e de carinho que fazem juntas.

Elas se viram de frente para a plateia, sentadas no chão com as pernas cruzadas, olhando para frente. Vozes de outras mães são ditas, nelas frases que as mães da Associação Síndrome de Down de Goiás ouvem na sociedade sobre seus filhos, e interpretadas em Libras na tela. À cada frase, mãe e filha fazem uma pose reagindo ao que foi dito, com indignação, deboche e raiva, enquanto a mãe áudio descreve a pose. Voz de mulheres dizem "eu não sei para que você está colocando ela na escola, ela não vai aprender nada", "Não se preocupe, todo mundo um tem uma cruz para carregar", "Ah você tem um bebe eterno, olha que legal", "Nossa tadinha, quem tem essa doença não aprende a ler nem a escrever", "Você não pode deixar essa menina casar, não", "Nossa coitadinha, ela é doente?", "Você vai ter uma criança para o resto da vida", "Todo Down é anjo", "Quantas medicações ele toma por dia? Pois ele é tão tranquilo", "Não, vamos sair de perto desse doidinho que ele pode fazer alguma coisa com você", "Quando sua filha vai morrer".



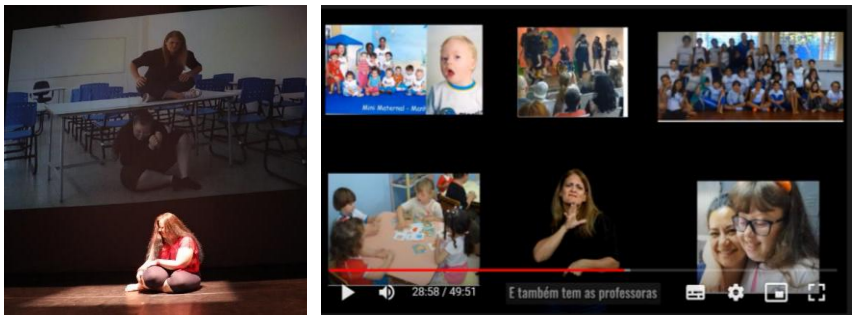
Descrição da imagem: Duas mulheres sentadas no chão, em fundo escuro em foco de luz, as duas com top e calça preta, uma mulher deita-se no colo de outra mulher com T21, as duas estão sérias.

No público, nessa cena, é possível ver as pessoas sérias, indignadas, algumas balançam a cabeça incomodadas e outras se emocionam. Importante dizer que o público, antes dessa cena já tinha vivenciado uma cena de muita emoção. Na cena que antecede essa que apresenta como foi a descoberta da deficiência durante a gestação, os sentimentos e incertezas da família, o despreparo do médico que sugere a possibilidade de um aborto e os primeiros preconceitos ainda na família, verificamos no público a emoção das pessoas, sendo que alguma choram, outras olham para os lados possivelmente com vergonha de se emocionar e outras olham parecendo tristes, incomodadas ou inconformadas.

Cena sobre Escola excludente e inclusiva

Essa cena é marcada por dois momentos, o primeiro apresenta uma escola em que, com 5 anos a protagonista sofreu com o descaso/despreparo da professora e com o preconceito dos coleguinhas de sala. Inicia com a mãe dizendo: "A escola nem sempre foi um lugar legal para a Filha". Ana se senta no chão

encolhida, e encena o sofrimento que vivenciou ao sofrer bullying e não ter o atendimento adequado em uma escola. No vídeo, na tela atrás da protagonista, aparece uma filmagem em sala de aula, onde uma mulher com Trissomia 21 está embaixo da mesa encolhida se retorcendo e outra mulher intérprete de Libras sentada com pernas cruzadas em cima da mesa interpreta sua fala.



Descrição de imagem: Duas imagens. Na primeira, Mulher com cabelos longos, blusa vermelha e calça preta, sentada no chão à frente e no centro do palco com pernas flexionadas para o lado esquerdo, com fisionomia de sofrimento. Na tela imagem de uma sala de aula, uma mulher com T21 embaixo da mesa e intérprete de Libras sentada em cima da mesa. Na segunda, imagem com fundo preto e cinco fotos, ao centro intérprete de Libras, a primeira foto acima à esquerda bebê bem branca, com cabelo ralo e loiro, olhos azuis com boca aberta, de camiseta branca, ao lado vários bebês com duas professoras. Abaixo, em uma mesa quadrada quatro crianças, uma criança branca de cabelos loiros amarrados em um rabo dá peças de jogo para os demais. Acima no centro, fotos de adolescentes em um palco dançando. Ao lado à direita uma turma grande de adolescentes em foto com professora. Abaixo, adolescente branca com cabelo longo e óculos abraçada com mulher que sorri.

No áudio a mulher com T21 relembra que ficava embaixo da carteira quando era criança fugindo das outras crianças que riam dela e triste com a professora que não preparava as atividades para ela.

A seguir na tela vão aparecendo fotos da Filha em outras escolas, onde ela foi feliz e bem atendida. Na primeira foto a Ana tinha um ano e ela descreve: “Na foto, eu estou com uniforminho, eu fui na escola com 1 ano”. Na segunda foto ela diz: “E nessa foto, eu estava ensinando meus amigos a fazer atividade, com 4 anos”.

Na terceira e quarta foto ela relata "Nessa foto, tem vários amigos diferentes: cadeirantes, autistas...". E na última foto diz "E tem as professoras que eu adoro, todas as professoras que eu adoro, eu estou abraçadinha com a tia Gil". Cena é finalizada com Mãe que diz que hoje a Filha estuda na UFG, como aluna ouvinte no curso de Dança. E dança no Grupo de Dança Diversus.

Considerações finais

Consideramos que a arte pode ser uma potente e diferenciada ferramenta para formação de professores e estudantes para inclusão e diversidade, apresentando questões complexas de forma sensível e acessível.

O espetáculo palestra/performance aqui discutido já foi apresentado em outros 15 espaços, sendo eles escolas inclusivas, instituições de direito de pessoas cegas, surdas e com T21, em universidades, em eventos científicos, em cursos de formação de professores, entre outros espaços. Em todos os espaços temos recebido feedbacks espontâneos, emocionados e agradecidos, e esse fato nos faz acreditar ainda com maior intensidade na potência da arte e da dança como formação para respeito à diversidade. É constante o relato de pessoas que dizem que ao assistir os espetáculos se colocaram no lugar das pessoas com deficiência e suas famílias e que se sentem mais preparadas para entender e colaborar com a Educação Inclusiva.

Por meio desse espetáculo, e por meio da história contada questões complexas que precisam ser discutidas para uma sociedade mais inclusiva são apontadas como o etarismo, maternidade, patriarcado, patologização da deficiência, infantilização da diferença, capacitismo, entre outras pautas presentes na pesquisa de trajetória de vida das duas artistas.

Acreditamos também que processos de fruição, difusão e democratização de uma obra acessível, em espaços específicos de educação e formação, podem servir como exemplo de possibilidades. Infelizmente o Desenho Universal da

Aprendizagem ainda é pouco conhecido e efetivado. Muitas vezes, os professores não conhecem como efetivar uma ação, aula ou atividade no desenho universal atendendo à estudantes com diferentes características. O fato de assistir um espetáculo com recursos acessíveis, de audiodescrição aberta, bilíngue (português/LIBRAS) e com linguagem simples, por si só já proporciona a reflexão das próprias práticas pedagógicas dos professores espectadores. Tivemos relato de professores que confirmaram essa afirmação no Seminário Internacional de Educação Inclusiva do SESI.

Acreditamos que as memórias e história de vida de pessoas com deficiência, apresentadas por meio da arte e da dança, podem colaborar na formação para uma sociedade mais justa, inclusiva e humana, discutindo as diferentes fases da relação entre sociedade e pessoa com deficiência, repleta de emoção, dificuldades, superação, preconceitos, luta e principalmente de amor e alteridade.

Referências

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

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; LIMA, Marlini Dorneles de; SANT'ANNA, Adriana Lopes de Oliveira; SANTOS, Rosirene Campelo dos. *Diversus:* dança, diversidade, educação e acessibilidade. Goiânia : CIAR UFG, 2023.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948.

Para quem quiser ler

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

A boa provocação

Demorei a decidir escrever este texto. Mas o farei — ou melhor, já o fiz. Desta vez, em forma híbrida: parte como um artigo acadêmico, parte como uma Carta Pedagógica (CP). Tenho assumido essa forma significativa de comunicação, pois as CPs têm se alinhado ao que busco nesta altura da minha vida, tanto pessoal quanto profissional.

Para quem escrevo? Para um evento que participei, para sua coordenadora e para as pessoas que se interessarem em ler — e ouvir — aquilo que desejo dialogar.

De 22 a 25 de abril deste ano, 2025, tive o privilégio de ser convidada a participar do II Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e III Colóquio do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC), na Universidade Federal de Goiás, Campus Goiás. O tema do evento foi "Educação no Cerrado e Cidadania: resistir, incluir, emancipar". Nessa ocasião, ofereci uma oficina denominada "Diferença: causos, experiências, formações".

Dessa forma, esta Carta Pedagógica tem como ponto central as reflexões que reverberaram a partir da participação e escuta durante todo o evento, além daquelas que, há tempos, me atravessam no que diz respeito à inclusão.

Preâmbulos da Carta Pedagógica

Antes de escrever para o evento do qual participei e ofereci uma oficina, quero falar para Goiás, para o lugar onde estive, para as pessoas com as quais interagi e aprendi.

Nunca havia visitado Goiás, ainda mais aquela que alguns denominam de Goiás velho. Ali já começou minha desconstrução. Foi uma semana muito intensa, como geralmente são os eventos de natureza pedagógica como este. Em tempo: evento de natureza pedagógica e também política. Tenho defendido que os eventos servem como "dispositivos" de formação, e toda formação é pedagógica e política.

Indo do Sul do Brasil, com as dificuldades inerentes ao translado, pensei: para quê? Foram muitos tipos de transporte e muitas horas para participar de um evento, mesmo que ele partisse da premissa da capacidade (trans)formadora desse tipo de atividade, como já mencionado. Mas logo me situo e entendo o que aprendemos nesses encontros e, portanto, suas validades. Um pouco do muito que aprendi tentarei dialogar nesta CP.

Assim, depois de algumas tantas horas de viagem, cheguei ao aeroporto. Ao encontrar o senhor que nos levaria até Goiás, percebi que havia mais duas colegas aguardando: mãe e filha, que apresentariam um trabalho performático no evento. Conversamos as quatro pessoas, encontramos pontos de convergência e divergência e seguimos, como todo bom diálogo, lidando e aprendendo com as diferenças. Poderia dizer que o evento já havia começado para mim? Penso que sim.

Aqui, trago um ponto: o que é diferença? Aliás, tive minha primeira reflexão quando tivemos de "fechar" o nome da oficina. Eu e a coordenadora do evento, Prof.ª Dr.ª Denise Alves, argumentamos e definimos se seria utilizado o termo *diferença* ou *diversidade*. No que isso importa? Talvez em uma aproximação com uma base epistemológica que pretende demarcar um lugar de pertença de determinados posicionamentos teóricos e políticos. Seguimos, então, com as diferenças.

Confesso, entretanto, que não sou muito rígida com os nomes das coisas. Sei que as palavras carregam significados e sentidos. Por outro lado, acredito que, antes de nomearmos as coisas, nós as concebemos em nossos pensamentos e as materializamos — ou não — em nossas ações. Dito de outra forma: é importante o uso das

palavras e dos conceitos da forma mais coerentemente possível, mas não adianta nomear conceitos se eles não se fazem presentes em nossas ideias e em nossas ações. Por exemplo, pouco adianta eu utilizar o termo inclusão com propriedade se não sou uma pessoa includente em minhas relações cotidianas.

Seguindo a viagem, cheguei no hotel onde ficaria hospedada. Bem em frente, a casa museu de Cora Coralina. Impactante! As pessoas do hotel, que de início pareceram meio distantes, logo se tornaram acolhedoras e muito receptivas, explicando o contexto da cidade e o motivo da decoração que ornava a praça, o coreto e demais adjacências. A cidade estava carregada de simbologias. Havia ocorrido um evento que mobilizou o lugar, e as decorações ainda compunham o cenário (Encontro de Coroas do Divino Espírito Santo).

A Velha Goiás, para mim não velha, com suas características de lugar de mais tempo, atravessou-me como uma flecha. Senti nostalgia, cheiro de história e uma carga fortíssima de marcas, de alegrias e de tristezas por quem viveu e construiu aquela cidade. Percebi também como uma cidade de arquitetura, paisagismo e urbanismo tombados em 1978 e reconhecida como Patrimônio Mundial em 2001 — segundo dados do site do IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional — convive com características ainda excludentes. Essa é uma questão que me instiga: como resguardar a história e o patrimônio de uma cidade de mais tempo e, ao mesmo tempo, torná-la inclusiva? Essa questão foi potencializada, inclusive, pelo tipo de evento que mobilizou a cidade: um evento que tratava de inclusão.

Ao transitar pelas ruas, lojas, escolas, ao observar pessoas com deficiência — ou mesmo sem — tentando caminhar com seus carrinhos de bebê ou suas "bengalas" pelas irregulares e altas "calçadas", me perguntei: como conciliar história e acessibilidade? Como é difícil sermos coerentes o tempo todo. E isso se aplica para praticamente todas as frentes que lidamos na vida, tanto profissional quanto pessoal.

Entre uma atividade do evento e outra, visitei uma escola municipal. Estava praticamente vazia, pois as/os professoras/es haviam sido liberadas/os para participar do evento. Entretanto, algo me chamou a atenção: as auxiliares de serviços gerais, merendeiras, dentre outras trabalhadoras, estavam na escola. Elas não foram liberadas para aquela formação. Certamente não traria ali , tampouco aqui, todos os argumentos teóricos que as compreendem como educadoras e, por tal, como sujeitas legítimas da formação proporcionada pelo evento. Ainda assim, tive oportunidade de, respeitosamente — assim espero — ter destacado esse fato para a coordenação, que logo se sensibilizou com o ocorrido. Tenho certeza que em outra oportunidade professoras/es e educadores/as, estarão incluídas em uma formação tão importante.

Eis, então, a Carta Pedagógica: Olá, pessoas do evento! Como estão?

Sou Graça Pinto, uma pessoa que mora em Pelotas, RS. Tenho sido muitas coisas, dentre elas: professora, mãe, avó, colega de trabalho, gestora, ainda que não goste, iniciante em algumas linguagens das artes. Sou alguém incomodada com os rumos da educação, especialmente com os rumos da formação de professores no Brasil. Trabalho nessa linha — formação de professores —, aliás, por que não assumir formação de professoras desde o início, já que a maioria das pessoas que frequentam estes cursos são mulheres, futuras professoras? Isso importa? Muito! Não vou cotar as pesquisas que abordam a feminização do magistério, mas algumas referências podem contribuir sobremaneira para esse debate (Hipólito, 2020).

Resolvi escrever para quem participou do evento, especialmente para a coordenadora, Profa. Denise Alves, e até mesmo para o próprio evento, por entender que precisamos, se quisermos, registrar aprendizagens e, talvez, "ensinagens" que possam ter ocorrido. Como já dito, acredito que elas sempre ocorrem. Importante mencionar também que Denise e eu temos

uma trajetória de longa data. Por vezes, mais próximas geograficamente; em outras, mais distantes, assim como também em relação às partilhas teóricas e de trabalho. Enfim, nunca deixamos de nos sentir próximas, de alguma maneira.

Nos diálogos que antecederam o evento, que já era o evento, a primeira estranheza e aprendizagem surgiu com o nome da oficina que eu iria oferecer. Por isso quero, conversar sobre algumas opções conceituais que fiz. Falamos, Denise e eu, sobre o motivo de ser utilizado o conceito de diversidade ou diferença. Lembra, Denise? Tivemos uma longa conversa acerca do assunto. Eu havia trazido "diversidade", muito influenciada pelas leituras e debates junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), especificamente pelas aprendizagens que vinha construindo com a pauta antirracista impulsionada pela Profa. Izabel Espíndola Barbosa, doutoranda à época, atualmente doutora em educação. Pensei, naquela ocasião, que diversidade seria mais abrangente e inclusivo.

Entretanto, nada era tão óbvio assim. Penso ser interessante trazer, neste momento, o seguinte: o que entendi por diversidade e por diferença e por que, no campo da inclusão, assume-se mais uma terminologia do que outra? Observem: vou falar e escrever de um lugar que não é o da pesquisadora especialista no tema. Sou muito mais uma curiosa, e, por ser professora, entendo que devo estudar e compreender esses assuntos, pois trabalho com formação de professoras e, minimamente, preciso transitar pelas pautas que nos afetam cotidianamente em nossas salas de aula.

Assumo minha pouca experiência temática, não como uma justificativa para possível falta de profundidade conceitual, mas para ser justa com quem escolher ler essa CP. Sem dúvida, não se trata de fazer um tratado teórico acerca das terminologias em questão — isso sequer caberia em uma CP.

Assim, trago brevemente o que compreendi a partir da participação no evento e como essa abordagem e o debate que estabelecemos, Denise e eu, acerca de diversidade e diferença me atravessaram.

Primeiramente, gostaria de dizer que não compreendo o termo diversidade como necessariamente relacionado ao multiculturalismo — embora algumas análises assim o façam —, tampouco a processos de universalização, consenso ou "apagamento" das diferenças ou das desigualdades sociais, econômicas, culturais, dentre outras. Ainda que o uso do termo possa, por vezes, ser simplificado ou instrumentalizado na tentativa de minimizar diferenças e contradições ideológicas, tal premissa não está inscrita no conceito em si.

Falávamos em diversidade em um momento social no qual se defendia a igualdade entre as pessoas, muitas vezes desconsiderando as diferenças entre as classes, os gêneros, as etnias, as raças, os etarismos, enfim. Em determinados contextos históricos, especialmente considerando o Brasil, se justificou falar em diversidade. Refiro-me, particularmente, ao final da década de 80. A crítica que faço diz muito mais ao uso político-ideológico que esse termo passou a assumir, o que não é incomum.

Como já mencionei, utilizei essa terminologia a partir de um viés que discutia raça e etnia. Aliás, o conceito ganha destaque justamente para justificar a necessidade de garantir visibilidade a grupos sociais e culturais historicamente desconsiderados em seus direitos político-sociais, entre eles: povos negros, povos originários, mulheres e comunidades LGBTQIA+. Em nenhum momento, na minha compreensão, se tratava de subsumir contradições ou apagar diferenças constitutivas do cenário cultural.

Interessante trazer também que não compreendo diversidade como um jogo social entre identidades ou universalidades culturais. Busco entendê-la para além da universalidade cultural, inclusive. Assim como não imagino a negação das lutas e das contradições que subjazem ao considerar as especificidades político-sociais de grupos invisibilizados. Não se trata de ver na diversidade cultural uma forma harmônica e consensual de relação social.

A segunda questão que trago é que não cabe utilizar os termos diversidade e diferença como sinônimos. São conceitos distintos, com usos sociais específicos. Utilizar diversidade não nos coloca,

necessariamente, em um segmento teórico frágil e de "ocultamento" de relações desiguais de poder e o contrário também é verdadeiro.

De outra forma, o termo/conceito de diferença, por si mesmo, não é mais democrático e includente que diversidade. Em minha compreensão, diferença não implica automaticamente um avanço teórico ou conceitual no enfrentamento das desigualdades. A abordagem conceitual de diferença não deve ser romantizada. Se é um fato que diferença procura trazer à tona as desigualdades de várias ordens, assim como as relações de poder desiguais que constituem as relações sociais e os modos de ser e estar no mundo, também não é garantia de que ao usar esse termo/conceito estaremos superando a própria diferença e desigualdade. Afinal, sou menos discriminatória, menos excludente ou menos neoliberal apenas por usar um termo em detrimento de outro?

Gostaria de imprimir ao termo/conceito diferença um lugar social e, especialmente, político, de reconhecimento das desigualdades, desnaturalizando-as. Somos diversos, diferentes e desiguais. Se isso nos coloca em posições hierárquicas que classificam algumas pessoas como "inferiores", pouco avançamos — independentemente da nomenclatura utilizada.

Tentando ultrapassar a dualidade diversidade/diferença para compreender o contexto desigual que hierarquiza as relações sociais em qualquer sociedade, em qualquer tempo, proponho pautar as questões que fazem com que determinadas pessoas sejam tomadas como referência de bom, belo, certo, padrão, sucesso, inteligência, enquanto outras são consideradas "descartáveis" em múltiplos sentidos. Retorno aqui, mais uma vez, aos fundamentos trabalhados por Mbembe no livro "Necropolítica", já que esse faz relações interessantes de alguns conceitos de Foucault. Ao diferenciar ou diversificar, posso também homogeneizar, padronizar, classificar, seletivizar, segmentar e "descartar".

Talvez a questão de fundo esteja em quem é considerado o Eu e o Outro. Quando Um e Outro emergem? Um e Outro, e Outro e Um, têm a mesma possibilidade político-social de existir? Será que

reconheço o Outro pela extensão do Eu? Será que reconheço o Outro pela negação do Eu? Por vezes, talvez, tenha de ver demarcadas minhas desigualdades para lutar por reconhecimento de oportunidades mais justas e equivalentes, independentemente de qual filiação ideológica eu adote. E, sim, sempre teremos uma.

Bom, colegas do evento, e especialmente pesquisadoras/es do tema, não pretendo simplificar nada aqui. Fiquei pensando durante muito tempo acerca dessas questões e se caberia trazer tais reflexões nesta CP. Pensei: as pessoas irão dizer o quê? Afinal, sou convidada para o evento e também para escrever um artigo abordando o que me "transpassou" nesse evento, e....

Mas, por que estou me justificando? Será que ainda não aprendi a me posicionar? Será que, quando digo que não estou mais em idade de me "enquadrar subalternamente" nas coisas, isso é um engodo? Então, tentando ser coerente — provavelmente sendo contraditória, de alguma maneira —, estou socializando de forma bastante espontânea aquilo que me atravessou durante os debates e como todo o evento propiciou um intenso exercício reflexivo. Lembrando: um dos objetivos de uma CP é o diálogo. Dessa forma, fico na expectativa de que alguém retorne e dialogue em resposta ao que escrevo. Adiante!

Ainda quero trazer mais um destaque nas reflexões que reverberaram durante e após o evento. Trata-se de uma conversa que tive no retorno do evento até o aeroporto. Estávamos em quatro pessoas: o motorista, minha colega "V" e meu novo colega, penso poder chamá-lo dessa forma, "E". Falávamos sobre vários assuntos e, evidente, acerca do evento. Foi quando ele, ao falar das dificuldades das pautas sobre inclusão, disse da resistência de algumas pessoas em considerá-la como ampla e irrestrita (algo do tipo), especialmente, a escolar.

Nesse momento, (re)acendeu uma questão que me perpassa, não exclusivamente no evento, e que diz respeito à inclusão ampla e irrestrita. Bom, lá vai! Sou mãe de um filho, atualmente um homem, com deficiência física. Passei por todas as fases do processo de aceitação, como tantas pessoas e como viria e ler

posteriormente na literatura. Nunca pensei "essa pessoa é menos capaz de aprender ou carece de algum tratamento especial em termos cognitivos ou algo do tipo". Evidentemente, as escolas tiveram de se adaptar ao meu filho. Algumas o fizeram de forma mais consciente, outras nem tanto. Era difícil saber que ele, nas aulas de Educação Física, por exemplo, por vezes foi convidado pelo professor a apenas assistir aos/às colegas realizarem a aula. Lembro de um dia ele reclamar e dizer: "mãe, eu quero fazer a educação física também. Não quero só ficar olhando". Lidamos com essa demanda e ajustamos o que foi necessário para que a "inclusão escolar" fosse efetivada. Não tínhamos políticas de inclusão estruturadas naquela época, devia ser próximo aos anos de 1995. Enfim, algo semelhante a situação descrita foi comum ocorrer nas escolas. Mas fomos aprendendo e ensinando juntos.

Para minha surpresa, quando meu filho decidiu o curso que pretendia cursar na educação superior, ele escolheu educação física, licenciatura. Tive um impacto, confesso. Pensava como ele iria passar na seleção de "aptidão". Lembrava do curso em uma época em que era exigido, das pessoas que fariam a seleção de ingresso, um teste de aptidão: correr não sei quanto e em quanto tempo, nadar em determinado tempo, e sei lá mais o quê. Mas já tínhamos avançado um pouco, e esse teste não era mais uma exigência. Assim, me acalmei e pensei: essa barreira já foi superada. Entretanto, outras viriam. O fato de haver uma mudança estrutural, epistemológica(?) para acesso ao curso não significava que mudanças didáticas, teóricas, metodológicas, pedagógicas, tivessem acompanhado na mesma proporção. Um professor chegou a perguntar como deveria "dar aula para ele". Meu filho disse ter respondido: "esperava que o senhor soubesse". Observem: não quero desconsiderar uma questão fundamental — não tínhamos preparação para sermos professoras/es inclusivas/os. Isso, talvez, por não sermos pessoas inclusivas. Muito dificilmente, penso, seremos professoras/es inclusivas/os se não cultivarmos relações e princípios inclusivos. Mas não é sobre isso que quero falar neste momento.

Vamos em frente! A questão que abordo é que, com todas as dificuldades em ter uma pessoa com deficiência, no caso, física, não me fez imaginar que meu filho não poderia aprender e deveria estar fora das escolas. A luta era outra.

Entretanto, anos mais tarde, esse meu filho foi pai e, entre seus filhos, teve um com deficiências múltiplas. Outra época, outras políticas públicas — isso por volta de 2019. E seguimos na pauta, agora em uma perspectiva bem diferenciada. Chegado o momento da escolarização do meu neto, de exercer o direito obrigatório da escola, fazendo menção à Bobbio, no livro "A Era dos Direitos", uma nova saga se desenvolveu. Assim que meu neto completou quatro anos, houve a exigência de matrícula em uma escola. Minha nora levou os laudos e toda a documentação para comprovar a impossibilidade de frequência escolar. Ainda assim, a recomendação foi a de que ele deveria estar matriculado e que as "tarefas escolares poderiam ser realizadas em domicílio". Um encaminhamento sofrível. Adoraríamos que ele pudesse realizar as tarefas ou mesmo estar em uma escola.

Retomando a conversa com o "E", ele me perguntou o motivo de eu não concordar que a educação inclusiva pudesse ser sempre "ampla e irrestrita". Respondi: "existem situações que antecedem o direito à educação inclusiva ampla e irrestrita". Ele perguntou quais seriam. Respondi: o direito à vida. Por favor, não estou fazendo apologia a nada, tampouco imprimindo um caráter demagógico ao texto. Longe disso. Mas, talvez, nunca tenha sido tão assumida quanto estou sendo neste texto, nesta carta. Estou dizendo algo que, embora já tenha dialogado com algumas pessoas, nunca escrevi. Será que é por estar tão atravessada — lembrando mais uma vez Larrosa — que me permito esse diálogo? Sei lá! E aonde quero chegar com isso, que não é um desabafo, mas uma reflexão prática e teórica? Provavelmente, na impossibilidade do "ampla e irrestrita". De alguma forma, considerar a inclusão como "ampla" e "irrestrita" não seria discriminatório? Injusto? Impossível? Será que, ao desconsiderar especificidades, não estaríamos homogeneizando? Padronizando? Normalizando a diferença? As escolas estão

preparadas para receber uma pessoa, uma criança, que carece de estrutura que garanta a vida? O que significa escolarizar, incluir, uma criança com tantas demandas na área da saúde? Sem dúvida, podemos pensar alternativas viáveis para esse tipo de inclusão também. Mas, muito provavelmente, com outras racionalidades, outras teorias, outras pedagogias. Aplicar uma lei indistintamente pode ser tão inapropriado quanto o contrário.

Claro! Alguns de vocês poderão me dizer: "Mas, Graça, as políticas públicas são para a maioria. Não se pode legislar para as exceções", entre outros argumentos. Mas esse não foi um dos grandes equívocos históricos? Considerar exclusivamente a maioria? Qual maioria? Que espaço temos para as exceções? Então, quando me deparo com a defesa irrestrita de qualquer pauta, preocupo-me. Tenho receio, a exemplo do que já vimos ocorrer ao longo da história, de recairmos em processos excludentes, segregadores e até totalitários.

Estou negando os avanços significativos que tivemos com as políticas de inclusão? Absolutamente não! Reconheço a importância dessas políticas. Igualmente, reconheço o quanto evoluímos nas ideias e concepções que permeiam a pauta da inclusão. Não quero retroceder. Quero uma possibilidade, um direito social, de ter especificidades sendo analisadas não à luz do padrão, da homogeneidade, mas da particularidade. As particularidades, as exceções, não são apenas casos, números estatísticos, são pessoas, são vidas que estão ou não sendo consideradas e respeitadas social e politicamente.

Poderia trazer várias aprendizagens e reflexões oriundas do evento em questão, inclusive da oficina que trabalhei. Nos constituímos em um grupo bem intimista, mas muito participativo. Busquei recurso nas artes, mais especificamente, na artografia, ao propor a oficina. Tenho acreditado na potencialidade das linguagens artísticas para desenvolver atividades educativas e formativas. Tentei desafiar, (des)arrumar, (des)acomodar, refletir para desnaturalizar conceitos e práticas talvez já instituídas e inscritas em nossos imaginários. Fiquei feliz com o processo.

Nesses casos, o processo acaba sendo mais significativo. Interessante notar que as pessoas, as professoras, que participaram da oficina, estavam "abertas" para alternativas de formação. Aliás, percebo que formações que envolvem e trabalham de forma mais interativa, dialógica, respeitando o protagonismo e saberes das pessoas que integram as atividades, geralmente tem boa receptividade e engajamento.

Não menos importante foi reencontrar o "Dudu", ver como mobilizou sua trajetória como pessoa e estudante. O conheci quando era bem pequeno, acho que aproximadamente dois anos. Atualmente, um homem com caráter marcante e engajado na pauta da inclusão, como sua mãe.

Queridas pessoas que estiveram no evento, querida Denise! Encerrando esta Carta, que ganhou uma perspectiva um pouco diferente de um texto escrito exclusivamente no formato de CP, agradeço pelo muito que aprendi. Voltei, mas o evento ecoou por muito tempo em minhas reflexões e lembranças. Em cada atividade proposta, percebia uma dimensão pedagógica, política e formativa.

Cheguei no evento de um jeito e, certamente, voltei de outro. Muito do que aprendi segue presente nas aulas que trabalho. Isso é muito. É uma forma de socializar e fazer circular o conhecimento, visando avançar nas reflexões e nos argumentos construídos para que consigamos práticas efetivamente mais includentes e responsáveis.

Denise, parabéns por ter estado à frente da organização de um evento tão intenso e significativo. Goiás e a Universidade ganharam com a sua presença e engajamento com a pauta da inclusão. Até outro momento. Gratidão!

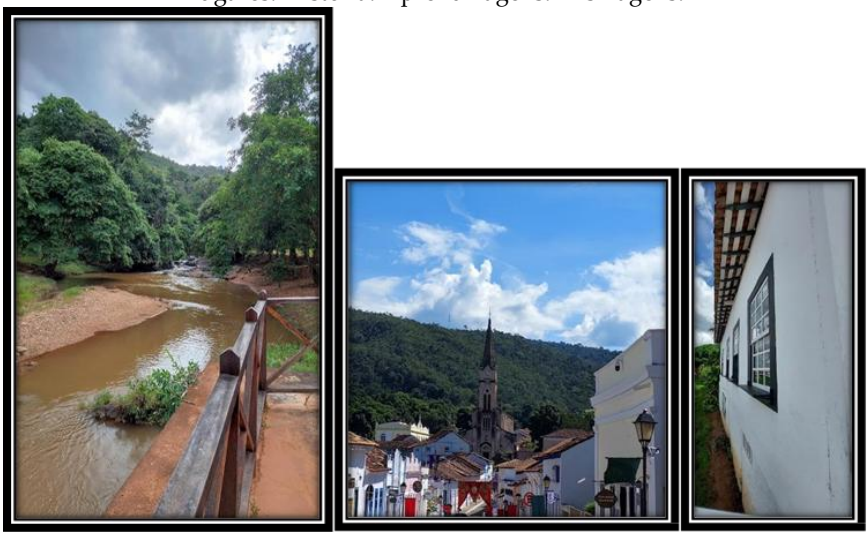
Um fraterno abraço para todas/os.

Pelotas, dezembro de 2025.

Graça Pinto

Lugares... Aprendizagens...

Lugares! História! Aprendizagens! Ensinagens!

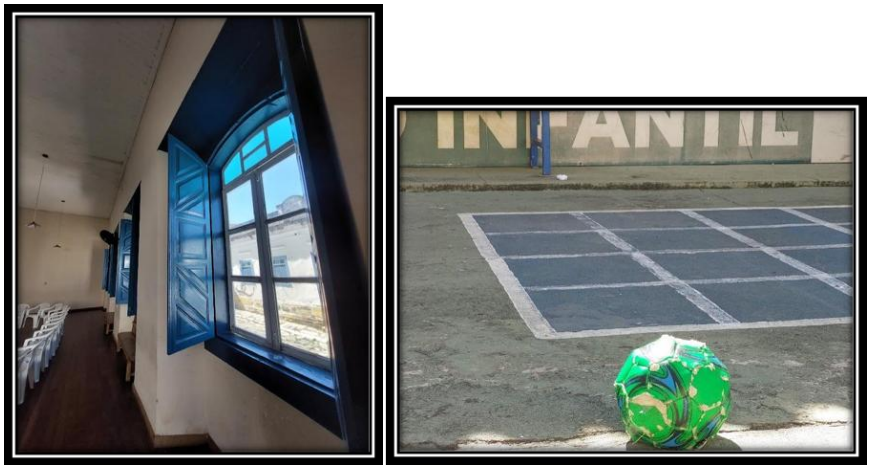


Fotos da Autora

Lugares II...



Fotos da Autora



Fotos da Autora

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1997. 2. ed. E-book. Álvaro Moreira Hypólito. São Leopoldo. Oikos. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

Sobre as autoras e os autores



Verli Petri
Possui doutorado em Letras pela UFRGS (2004), pós-doutorado na Unicamp (2011) e pós-doutorado na UBA (2025). Atualmente é Professora Titular da UFSM. É pesquisadora do Laboratório Corpus (PPGL-UFSM), pesquisadora do Centro de Documentação e Memória e coordenadora do Grupo PALLIND – Palavra, Língua, Discurso. Atua nas áreas de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. É bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq.
E-mail: verli.petri72@gmail.com
Currículo Lattes : https://lattes.cnpq.br/4907455690392249
ORCID : https://orcid.org/0000-0003-3132-3438



Meire Cavalcante
Jornalista, pedagoga, mestra e doutora em Educação. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Unicamp (Campinas/SP). Foi repórter e editora de revistas da área de educação. Atuou como consultora do Ministério da Educação na área da Educação Inclusiva e como coordenadora geral de projetos de inclusão da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo. Atualmente integra a Rede Ibero-Americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos (REDSEI/OEI).
E-mail: mecavalcante@gmail.com
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/2435398207376599
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-4133-3835



Cláudia Dutra

Mestre em História pela PUCRS; Graduada em História pela UFSM; Secretária de Educação Especial - SEESP/MEC (2003 a 2010); Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC (2011 a 2013); Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania - MEC (2015 a 2016); Coordenou o GT da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/2008. É Coordenadora da Rede Ibero-americana para o Desenvolvimento dos Sistemas Educacionais Inclusivos – REDSEI/OEI.

E-mail: claudiapereiradutra@gmail.com

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8004792412234129



Jaqueline Araújo

Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG) no ano de 1995, cursou Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1999, doutorou-se em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona (UB) em 2004 e cursou o pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) no ano de 2018. É professora titular no Instituto de Matemática e Estatística (IME)/UFG. Pertence ao quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica/CEPAE/UFG.

E-mail: jaqueline@ufg.br

Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/2625858563605104

ORCID : https://orcid.org/0000-0001-6271-113X



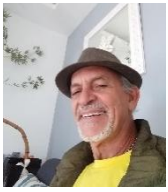
Saddo Ag Almouloud
É doutor em Matemática e Aplicações pela Universidade de Rennes I (França) e professor titular livre da UFPA, com atuação também como colaborador da PUC-SP e da UFBA. Possui trajetória consolidada em Educação Matemática, com ênfase em ensino, aprendizagem, geometria, formação de professores e tecnologias aplicadas à educação. É autor de extensa produção científica, orientador de dezenas de dissertações e teses e consultor ad hoc de instituições como FAPESP, CAPES e CNPq.
E-mail: saddo@ufpa.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9168215683139657
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8391-7054



Fernando Lauria
Neurocientista, Educador e Palestrante. Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências pela USP (2025). Especialista em ABA/ Análise do Comportamento Aplicada pela UNIFATELOS (2026). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIFAHE (2021). Especialização em Neurociência Clinica e Educacional pela FAHE (2019). MBA em Gestão de Pessoas pela UNIDERP (2016). Graduação em Odontologia pela Universidade Metodista de São Paulo (2001) e Pedagogia pela UniFAHE (2021).
E-mail: fernando.lauria@usp.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5860778406834923



Maria Cristina Abreu Domingos
Graduação: Serviço Social - PUC MG. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local - UNA BH-MG. Assistente Social do Programa PAS - Psicólogos/as e Assistentes Sociais na Escola, Especialista em Educação Inclusiva, Docente de pós-graduação lato sensu em Serviço Social, Comissão de Direitos Humanos do CRESS - MG, experiência em Gestão de Políticas de Pessoas com Deficiência na Prefeitura de Belo Horizonte, Vice-presidente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Belo Horizonte, Presidente do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência, Coordenadora do Fórum Pro-trabalho da Pessoa com Deficiência, Consultora do PNUD.
E-mail : crisabreis@hotmail.com
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/8226175330718849
ORCID: 0000-0002-0921-8853



Walter Ude
Graduação em Psicologia – PUC/MG, Mestre em Educação - UFMG, Doutor em Psicologia Clínica – UnB, Pós-doutorado em Psicossociologia Clínica – UFF, Pós-doutorado em Sociologia Política UFJ, Professor aposentado da Faculdade de Educação – UFMG.
E-mail: walterudebh@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4475249872780568



Luzia Lima-Rodrigues
CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona & Escola Superior de Educação da Universidade Politécnica de Setúbal, Portugal.
E-mail: luzia.rodrigues@ese.ips.pt
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9206977307496162
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2021-9467

José Eduardo de Oliveira Lanuti



Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, onde também atua como docente e vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação. É coordenador do Núcleo de Estudos e Práticas Inclusivas (NEPI), onde desenvolve pesquisas sobre inclusão escolar, formação de professores e narratividade na pesquisa educacional.
E-mail: eduardo.lanuti@unesp.br
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/8867156923137392
ORCID : https://orcid.org/0000-0001-6055-1494



Dalmo Araújo dos Santos
Psicanalista clínico, graduado em Pedagogia, pós-graduado em psicopedagogia clínica e institucional, especialista em educação inclusiva, pós-graduado em coordenação e gestão pedagógica.
E-mail: dalmoaraujodossantos@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0925705617478142



Lavini Castro

Graduação e Licenciatura em História pela UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais pelo PPRER/CEFET-RJ. Doutoranda em História Comparada pelo PPGHC/UFRJ. Idealizadora e Coordenadora da Rede de Professores Antirracistas, tal rede busca reunir teoria e prática para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ganhadora do Prêmio Sim à Igualdade Racial do ID_BR em 2021 e Prêmio Egresso Destaque no Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ.

E-mail : lavinicastro@gmail.com
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/9041208873606071
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-2624-5845



Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Doutora em Educação Física (Unicamp), Pós doutora em Performances Culturais (UFG) e Cultura Contemporânea (UFRJ). Docente da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora de Acessibilidade do Grupo de Dança Diversus (UFG). Mãe da Ana Beatriz – Artista com síndrome de Down.

E-mail: vanessasantana@ufg.br
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/4747115499551611
ORCID : 0000-0002-7022-1509



Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto
Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Atua na Graduação na área de didática e atuou no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Formação de Professores. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores, GEPEFOP. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, GEPEIS. Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, estágio curricular supervisionado e Arte e Educação.
E-mail: profgra@gmail.com
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/0468641258337595
ORCID : https://orcid.org/0000-0003-3566-3261



Sinara Pollom Zardo
Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, ambos da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Inclusão e Acessibilidade (GEPEIA), cadastrado no Diretório do CNPq.
E-mail: sinarazardo@gmail.com
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/8712442846699651
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-0944-8333

Sobre a organizadora e os organizadores



Denise de Oliveira Alves
Doutorado em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduação e Especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG); coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, líder e pesquisadora no Grupo de Pesquisa "Educação no Cerrado e Cidadania" (GPECC).
E-mail: denisealves@ufg.br
Currículo Lattes : http://lattes.cnpq.br/1319604772523792
ORCID : https://orcid.org/0000-0001-7251-9213



Katiel Corrêa de Sousa Castro
É graduado em Ciências Biológicas pela UFG, especialista em Gestão da Qualidade e Produção de Alimentos e mestrando em Educação para Ciências e Matemática pelo IFG. É servidor técnico-administrativo da UFG e professor do Centro Universitário Mais (UniMais), atuando nos cursos de Agronomia, Biomedicina e Fisioterapia. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Ambiental Crítica, formação docente, educação do campo e movimentos sociais.
E-mail: kcscastro@yahoo.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5920161534876643



Rone Rosa Martins
Doutorando em Direitos Humanos e Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Pedagogia, Administração e Licenciatura em Informática, com especializações nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Pública e de Pessoas. Servidor técnico-administrativo da UFG e docente com experiência na Educação Superior e na Educação a Distância. Desenvolve estudos sobre formação de professores, Educação em Direitos Humanos e Educação Sexual, com interesse nas políticas e práticas educacionais voltadas à diversidade e à garantia do direito à educação.
E-mail: ronerosamartins@ufg.br
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4543820543918789
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7606-9766

Esta obra reúne reflexões e experiências de pesquisadores, professores e profissionais comprometidos com a construção de uma educação e uma sociedade inclusivas. Os capítulos abordam políticas públicas, escola comum, acessibilidade, formação docente, práticas pedagógicas, avaliação, linguagem, relações familiares e educação antirracista. A diversidade de perspectivas amplia o olhar sobre os desafios contemporâneos de uma escola que não deixa ninguém para trás. São textos que articulam pesquisa, debates e diferentes experiências no campo da educação inclusiva e da acessibilidade, reafirmando a educação como direito e a inclusão como compromisso ético, político e pedagógico. Um convite à leitura e à construção de novas possibilidades para uma educação que reconheça e acolha todas as pessoas.



CAPES | CAMPUS CIDADE DE GOIÁS | UFG UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS | GPECC

Pedro & João Editores
pedropejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3312-3