Organizadores
Samuel Vinente
Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo

Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial

Pedro & João editores

POLÍTICAS E PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pedro & João
editores

AUTORAS E AUTORES

Aline de Novaes Conceição
Ana Paula Gestoso de Souza
André Constantino da Silva
Brenda Mourão Pricinoti
Cláudia Oliveira Santos
Cleber Fernandes Nogueira
Daniel Novaes
Giane Lucélia Grotti
Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo
Ingrath Narrayany da Costa Nunes
Izadora Martins da Silva de Souza
Jackeline Susann Souza da Silva
João Henrique da Silva
João Vítor Sampaio de Moura
Joseane de Lima Martins
Karolaine Rodrigues dos Santos
Kelly Maia Cordeiro
Leonardo Sobrinho Câmara
Márcia de Souza Lehmkuhl
Maria Aldenora dos Santos Lima
Maria Edith Romano Siems
Maycon de Oliveira Costa
Mirella Machado da Silva
Mirian Mirna Becker
Pedro Henrique Zanca
Raica da Silva Chaves
Samuel Vinente
Thirley Rocha de Almeida

SAMUEL VINENTE
ANDRELINA HELOISA RIBEIRO RABELO
(ORGANIZADORES)

POLÍTICAS E PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

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.

Samuel Vinente; Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo [Orgs.]

Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 328p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3346-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526533468

1. Políticas públicas. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação especial. 4. Inclusão. 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); Mariângela 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

Dedicamos essa coletânea à querida **Fátima Elisabeth Denari** (*In memoriam*)

> [...] há que [...] testar as intervenções elaboradas para ajudar a aliviar os problemas encontrados em jovens com deficiências no enfrentamento de suas condições em relação ao mundo social, escolar e laboral;
> primar pela autodeterminação que significa valorizar pessoas de uma forma que tenham controle sobre decisões que as afetam, sobre as políticas que influenciam sua vida e sobre os programas que foram estabelecidos para atender suas necessidades;
> encarar, com responsabilidade, o enorme contingente de pessoas com deficiência intelectual sob os cuidados de pais envelhecentes, que por si, já não têm condições físicas e emocionais de dar a esses filhos o apoio e orientação que lhes deram durante a vida toda. (Denari, 2011, p. 7-8).
>
> DENARI, Fátima Elisabeth. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 44–52, 2011.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Samuel Vinente
Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo
11

PREFÁCIO "POR ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E O HUMANO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE INVENÇÃO"
Daniel Novaes
19

PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACESSIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO
Kelly Maia Cordeiro
Izadora Martins da Silva de Souza
31

QUANDO O PÚBLICO FINANCIA O PRIVADO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA EM DEBATE
Márcia de Souza Lehmkuhl
45

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM RORAIMA
Leonardo Sobrinho Câmara
João Henrique da Silva
Maria Edith Romano Siems
71

ENTRE O DIREITO E A EFETIVIDADE: CONSTRUÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Cláudia Oliveira Santos
93

A PARTICIPAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA ESCOLA
Cleber Fernandes Nogueira
117

AMPLIFICANDO OS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA
Samuel Vinente
Raica da Silva Chaves
Mirella Machado da Silva
Karolaine Rodrigues dos Santos
143

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA
Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo
Aline de Novaes Conceição
165

ATIVIDADE FORMATIVA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR
Mirian Mirna Becker
Ana Paula Gestoso de Souza
181

ELABORANDO PLANOS DE AULA INCLUSIVOS NA LICENCIATURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA
Jackeline Susann Souza da Silva
195

RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS
Brenda Mourão Pricinoti
João Vítor Sampaio de Moura
211

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA
Joseane de Lima Martins
Maycon de Oliveira Costa
237

INCLUSÃO DIGITAL: ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO TELEDUC CORE
Pedro Henrique Zanca
André Constantino da Silva
261

A INCLUSÃO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-AC
Thirley Rocha de Almeida
Joseane de Lima Martins
Giane Lucélia Grotti
Maria Aldenora dos Santos Lima
Ingrath Narrayany da Costa Nunes
289

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR
315

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES
317

APRESENTAÇÃO

Samuel Vinente
Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo

É com grande alegria que apresentamos à comunidade interna e externa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), esta coletânea intitulada "Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial", resultante das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs), um grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com atuação nos *campi* Hortolândia, Cubatão e Ilha Solteira.

No âmbito da legislação educacional brasileira, a Educação Especial foi definida como uma modalidade de educação escolar disponibilizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, 2013). Essa definição em voga, desde a publicação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Especial (LDBEN)[1], vem passando por vários processos de construção e perspectivas em relação ao seu alunado, aos locais de ofertas dos serviços especializados e à formação dos docentes da área.

[1] Embora a institucionalização da área tenha iniciado na década de 1970 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por intermédio do Decreto nº 72.425/1973, foi com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que a Educação Especial foi definida legalmente como modalidade de ensino (inicialmente para educandos "portadores de necessidades especiais") para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1973, 1996, 2013).

No âmbito da produção científica, a Educação Especial pode ser entendida como um campo[2] acadêmico e uma área do conhecimento. Como bem pontuam Casagrande e Mainardes (2021, p. 690), o campo é "[...] um espaço de luta onde os agentes concorrem e competem pela ocupação das posições, cujo objetivo é a apropriação do capital do campo ou a redefinição desse capital específico". Para os autores, a Educação Especial constituiu-se como um campo acadêmico, a partir da existência de alguns aspectos como os elementos antecedentes, constituintes e de expansão do campo.

O primeiro momento histórico, compreendido entre 1789 e 1962, abrange os antecedentes políticos, institucionais e científicos que contribuíram para a constituição do campo. Nesse período, destacam-se as primeiras iniciativas de institucionalização da educação das pessoas com deficiência, a circulação de produções em revistas educacionais, a formação inicial de profissionais e a consolidação de espaços de divulgação do conhecimento científico. Instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Imperial dos Meninos Surdos desempenharam papel relevante. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), inicialmente vinculada à divulgação de políticas e orientações governamentais, contribuiu para a circulação de ideias e para a constituição das bases intelectuais do campo (Casagrande; Mainardes, 2021).

O segundo momento, que indica os elementos constituintes do campo acadêmico da Educação Especial, iniciou-se em 1962 com a formação de professores de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), até o ano de 1989, com a criação do GT 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os elementos constituintes foram: a formação de professores para a atuação em Educação Especial, por meio de cursos de extensão (1962) e cursos adicionais (1964); Habilitação em

[2] Termo alcunhado por Bourdieu (2003) como um espaço autônomo, microcosmo dotado de leis próprias.

Educação Especial nos cursos de Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sendo: Mestrado (1978) e Doutorado (1999) e as de Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em Programas de Pós-Graduação em Educação; Criação da Graduação em Educação Especial na UFSM (1982); Grupo de Pesquisa em Educação Especial (1985); Revista Educação Especial (1987) e GT 15 da ANPEd (1989) (Casagrande; Mainardes, 2021).

O surgimento do GT 15 da ANPEd é considerado um dos marcos do segundo momento de institucionalização do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, que, a partir do ano de 1990, vem demonstrando expansão constante. Esse terceiro momento histórico, iniciado na década de 1990 e caracterizado pela expansão do campo, relaciona-se ao fortalecimento do movimento pela inclusão escolar, impulsionado internacionalmente pela Declaração de Salamanca (1994).

Esse processo foi acompanhado pela criação de instituições científicas, periódicos especializados, cursos de graduação e programas de pós-graduação, além da ampliação das linhas de pesquisa e do estabelecimento de redes interinstitucionais. Houve ainda o crescimento das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação, bem como a constituição de redes de pesquisadores voltadas à investigação de políticas, práticas e financiamento (Casagrande; Mainardes, 2021).

É nesse cenário, de múltiplos conceitos e contextos, que insere-se esta obra, fruto de um evento realizado pelo Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs), promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Hortolândia, com apoio dos *campi* Cubatão e Ilha Solteira, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE-SP), da Associação dos Licenciados em Educação Especial (ALEE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade São Francisco (USF).

O Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial (SPGEEs) vem se fortalecendo enquanto um evento nacional que busca reunir pesquisadores do campo acadêmico da Educação Especial. Sua primeira edição foi realizada nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2023, com o tema "Inovação, Produção Científica e Políticas de Educação Especial". Toda a programação encontra-se disponível no canal do YouTube do IFSP - Campus Hortolândia[3].

O evento contou com aproximadamente 600 inscrições e com uma programação envolvendo quatro mesas-redondas, treze convidados de várias instituições brasileiras e estrangeiras, bem como quatro mediadores. Foi identificada ainda a participação de pesquisadores do Brasil, do Chile, do México e da Espanha. A partir disso, algumas reflexões das mesas-redondas foram apresentadas na coletânea "Inovação, Produção Científica e Políticas de Educação Especial", publicada pela Pedro & João Editores[4] (Vinente, 2025).

Em sua segunda edição, com o tema "Políticas de Educação Especial e Interseccionalidades", o SPGEEs contou com a participação de especialistas nacionais e internacionais para a discussão de aspectos sobre as políticas de Educação Especial e seus atravessamentos. Novamente, contou com quatro mesas-redondas distribuídas entre os dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2024 e com o registro de 749 inscrições de participantes do Brasil, da Angola, do Chile, de Portugal e de Moçambique.

Posteriormente, em sua terceira edição, com o tema central "Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial", o SPGEEs teve como objetivos: 1) Fomentar discussões e o compartilhamento de conhecimentos sobre as Políticas e a Gestão da Educação

[3] Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCXrKgGH_mpGd8USA2Yhk31Q. Acesso em: nov. 2025.

[4] Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/inovacao-producao-cientifica-e-politicas-de-educacao-especial/. Acesso em: jan. 2026.

Especial em âmbito nacional; 2) Promover a interlocução entre profissionais e pesquisadores da área de Educação Especial em articulação com os profissionais da Educação Básica e os movimentos sociais das pessoas com deficiência; e 3) Publicizar as pesquisas e a produção científica do LPGEES.

O evento teve aproximadamente, 620 inscritos provenientes de várias regiões do Brasil e de alguns países (Colômbia, Moçambique e Portugal). Envolveu em sua programação uma homenagem póstuma à Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari[5]. O evento contabilizou a participação de 40 palestrantes; organização de seis mesas-redondas; contribuição de 37 pesquisadores no Comitê Científico; mediação de oito pesquisadores; três sessões de apresentação de trabalhos; apoio de cinco tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nesta última edição, o evento contou com a participação de 24 membros, de várias instituições, na Comissão Organizadora; submissão de 57 resumos expandidos; concessão de Menção Honrosa aos 12 trabalhos mais bem avaliados pelo Comitê Científico; realização de uma Oficina de Produção Científica "Direitos Autorais", um Fórum de Pós-Graduação em Educação Especial e o lançamento da obra "Inovação, Produção Científica e Políticas de Educação Especial".

Em relação 57 trabalhos submetidos, 42 foram oriundos de relatos de pesquisa e 15 de relatos de experiência. Esses trabalhos estruturaram-se em quatro eixos temáticos, que correspondem às

[5] Fátima Denari foi uma das grandes apoiadoras do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs). Possuía Graduação em Estudos Sociais pela Associação de Escolas Reunidas de São Carlos (1976), Graduação em Complementação Pedagógica pela Faculdade São Luiz (1986), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1984) e Doutorado em Metodologia do Ensino pela UFSCar (1997). Foi professora associada junto ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Tinho como eixos de investigação: Educação Especial, Educação Inclusiva, Sexualidade e Deficiência e Formação de professores.

linhas de pesquisa do LPGEEs, a saber: 1) Políticas Públicas, História e Gestão da Educação Especial; 2) Formação continuada de professores e demais profissionais em Educação Especial; 3) Inovação em Educação Especial e construção/adaptação de materiais didáticos acessíveis; e 4) Histórias de vida, Educação e Trabalho de estudantes público da Educação Especial. Os trabalhos apresentados ao vivo foram disponibilizados no canal do Youtube do IFSP - Campus Hortolândia.

A ideia de organização desta coletânea emerge dessa iniciativa de formação e suscita inquietações, às quais esta obra retoma e busca responder. Tornar essas produções públicas é uma possibilidade de compartilhar os resultados de nossas ações, nossas pesquisas e, sobretudo, revela o nosso fazer docente, pautado no compromisso de um ensino inclusivo e da valorização da Educação Especial, enquanto campo acadêmico e área do conhecimento.

Os textos que compõem essa obra são, em sua maioria, relatos de experiências resultados das práticas de docentes que, em algum momento, se depararam com alunos público da Educação Especial e identificaram a necessidade de reorganizar seu fazer docente. Desse modo, acreditamos que a obra contribuirá com as discussões contemporâneas no âmbito das políticas de Educação Especial, bem como subsidiará práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Boa leitura!

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia.** Lisboa: Fim de século, 2003.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial e a utilização do termo "campo". **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0016, p. 689-706, 2021.

VINENTE, S. (Org.). **Inovação**, **produção científica e políticas de Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

PREFÁCIO

POR ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E O HUMANO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE INVENÇÃO

Daniel Novaes

A carne é o que se nomeia, a carne é aquilo de que se fala,
a carne é o que se diz (Foucault, 2001, p. 257)

À memória de Fátima Elisabeth Denari,
que soube, como poucos, nomear o humano:
sem jamais reduzi-lo à carne

Foi, com grande alegria e senso de responsabilidade, que recebi o convite para prefaciar esta obra coletiva "Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial", organizada por Samuel Vinente e Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo. Alegrias pelo privilégio de apresentar ao público um trabalho de tamanha envergadura e, sobretudo, pela oportunidade de ver reunidos, em um só volume, textos que expressam o que há de mais vivo, tenso e criativo no campo acadêmico da Educação Especial no Brasil contemporâneo. Prefaciar uma coletânea é, também, assumir o compromisso de apresentá-la ao leitor com amorosidade e rigor científico que a obra suscita por meio de suas discussões provocativas e desafiadoras (Freire, 2020).

A coletânea que apresento é fruto das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo *Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial* (LPGEEs) do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo* (IFSP), em particular dos debates e das comunicações apresentadas no *3º Simpósio de Política e Gestão da*

Educação Especial, realizado em novembro de 2025. Nesse sentido, este livro materializa o encontro fecundo entre pesquisadores (experientes e novos), entre a Universidade e a Escola Básica, entre o saber e o conhecimento acadêmico e o saber da experiência. Como nos ensina Freire (2020), àquele que se faz na e pela práxis, na e pela reflexão-ação-reflexão sobre o cotidiano, a vida, o chão da escola...

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará uma diversidade de temas, abordagens e contextos que refletem a complexidade e a riqueza da Educação Especial brasileira na perspectiva inclusiva. Para tanto, caminhará das políticas públicas à sala de aula, da formação de professores às práticas pedagógicas com crianças (com autismo), da acessibilidade digital à educação física em escolas cívico-militares, do atendimento educacional especializado às altas habilidades/superdotação. Por isso, os textos aqui reunidos nos convidam a pensar a Educação Especial como um território de fronteiras que transitam saberes, sujeitos e lutas. Um território do humano, que se constitui na relação com o outro, na trama e no drama das interações sociais, históricas e culturais (Novaes, 2025). Isso porque, como nos lembra Vigotski (1989, p. 56): "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros".

O livro é enredado por meio de um fio condutor que atravessa todos os capítulos e confere unidade à obra: a compreensão de que a inovação em Educação Especial não se reduz ao uso de tecnologias ou à criação de métodos inéditos. Nos sentidos que emergem destas páginas, é antes de tudo um posicionamento ético-político diante da diferença. É a aposta na escola como espaço de acolhimento da diversidade humana, no professor como o outro, que busca mobilizar sua atividade de ensino com viés de transformação; no estudante com deficiência como ser humano, na luta por efetivação de seus direitos e de possibilidades de participar da vida. Inovar, nesta perspectiva, é resistir às práticas padronizantes e aos discursos que reduzem a deficiência a um diagnóstico. É afirmar, a cada gesto pedagógico, que o humano se constitui na relação com o outro e, que essa relação, é sempre singular, dramática, inacabada... (Pereira, 2022; Novaes, 2025).

As salas de aula descritas nestas páginas são espaços de tensão e de invenção, no qual professoras e professores, muitas vezes desassistidos pelas políticas públicas, tecem, com criatividade e compromisso, os artefatos e instrumentos mediados semioticamente e necessários à atividade de ensinar e de aprender (Tanzi Neto, 2017). São escolas onde o direito à educação se faz no cotidiano, na luta por materiais acessíveis, na formação continuada que se busca por iniciativa própria, na parceria com as famílias, na escuta atenta às singularidades de cada estudante.

A obra também nos desafia a pensar criticamente as políticas públicas que têm moldado a Educação Especial no Brasil. Ao analisar documentos, Decretos e Resoluções, os autores nos mostram que os avanços legais, embora fundamentais, não garantem, por si só, a efetivação do direito à educação inclusiva. Entre a letra da Lei e a realidade da escola há um hiato que precisa ser constantemente tensionado pela pesquisa, pela formação e pela mobilização social. Os dados sobre o crescimento das matrículas de estudantes público da Educação Especial, apresentados em um dos capítulos são, ao mesmo tempo, motivo de celebração e de alerta: celebrar o acesso é preciso, mas é igualmente necessário indagar sobre as condições de permanência, participação e aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns.

Destaco, ainda, a presença marcante, ao longo de toda a coletânea, de vozes que historicamente foram silenciadas ou colocadas à margem: professores da Educação Básica, alunos com deficiência, familiares, profissionais de apoio... Ao buscar escutar e dialogar com essas pessoas, a obra busca reafirma o compromisso da pesquisa acadêmica com a transformação social e com a construção de uma educação menos excludente (Padilha, 2021). Não se trata, portanto, de um livro sobre a Educação Especial, mas de um livro feito com aqueles que vivem a Educação Especial no dia a dia das escolas, das salas de recurso, dos conselhos, das lutas por acessibilidade e reconhecimento.

Passo, agora, à apresentação dos capítulos na ordem em que aparecem, destacando o que consigo enxergar acerca de suas contribuições e diálogos estabelecidos entre si.

A Apresentação, assinada pelos organizadores Samuel Vinente e Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo, contextualiza a origem da obra no âmbito do 3º Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial. Os organizadores descrevem a trajetória do evento que, desde 2023, vem se consolidando como um espaço nacional de debate sobre as políticas e a gestão da Educação Especial, reunindo pesquisadores do Brasil e de países como Angola, Moçambique, Portugal, México e Chile. Delineia ainda a estrutura da coletânea, organizada em quatro eixos temáticos que correspondem às linhas de pesquisa do LPGEEs: *políticas públicas, história e gestão; formação continuada de professores; inovação e materiais didáticos acessíveis; e histórias de vida, educação e trabalho dos estudantes público da Educação Especial*. O texto inicial em sua essência e provocação, nos convida à busca pela compreensão da obra como parte de um movimento mais amplo de fortalecimento do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.

No capítulo intitulado "*Práticas inovadoras em Educação Especial: acessibilidade curricular e inclusão*", Kelly Maia Cordeiro e Izadora Martins da Silva de Souza problematizam o conceito de inovação, desconstruindo a ideia de que inovar se resume ao uso de tecnologias digitais. Para as autoras, a inovação envolve um processo de criação coletiva, situado historicamente, que articula política, tecnologia e práticas pedagógicas. O texto aprofunda a discussão sobre acessibilidade curricular, distinguindo os conceitos de adaptação, flexibilização e acessibilidade, e analisa documentos oficiais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 12.686/2025. Ao final, as autoras apresentam um relato de pesquisa sobre comunicação alternativa com uma estudante com deficiência múltipla, evidenciando a importância do planejamento colaborativo e da criação de recursos acessíveis para viabilizar a participação. O capítulo nos lembra que a acessibilidade não é um atributo técnico, mas um direito que exige escuta, criação e compromisso coletivo.

No capítulo escrito por Márcia de Souza Lehmkuhl, que traz como título "*Quando o público financia o privado: a educação especial de Santa Catarina em debate*", a autora problematiza, à luz de referenciais críticos, os rumos, as contradições e os desafios que atravessam a garantia do direito à educação para o público da educação especial. Ao analisar as políticas de financiamento no Estado, destaca que disputas políticas, econômicas e ideológicas, nas quais se tensionam projetos societários distintos. Essas relações entre o público e o privado, historicamente constituídas, desempenham papel central na organização dos serviços especializados. Com destaque para as contribuições de Gramsci, a autora desvela os mecanismos pelos quais interesses privados se articulam ao aparato estatal, influenciando diretamente os rumos da política educacional.

Leonardo Sobrinho Câmara, João Henrique da Silva e Maria Edith Romano Siems, em "*Educação Física para o público da Educação Especial nas escolas cívico-militares em Roraima*", investigam as condições e práticas nas aulas de Educação Física para estudantes da Educação Especial em escolas cívico-militares de Roraima. A pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural, revela contradições no processo de militarização: se, por um lado, alguns professores avaliam que a militarização trouxe maior segurança e disciplina, por outro, há relatos de interferência dos militares nas práticas pedagógicas, com a utilização de horários e espaços das aulas de Educação Física para atividades de ordem unida e outros treinamentos de caráter militar. Os autores também identificam a diminuição da participação de alunos com deficiências múltiplas e Síndrome de *Dow*n nas aulas, além da falta de formação específica dos professores para atuar com esse público, evidenciando os limites de uma abordagem disciplinadora que desconsidera as singularidades dos sujeitos.

Cláudia Oliveira Santos, no capítulo "*Entre o direito e a efetividade: construção do direito social à educação e suas implicações na Educação Especial*", propõe uma reflexão sobre a Educação Especial como direito social, articulando a análise histórica da construção da

cidadania no Brasil com os fundamentos teóricos do direito social. A autora traça um percurso histórico desde o período colonial até a Constituição Federal de 1988, evidenciando as desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. Em seguida, analisa documentos normativos recentes e apresenta dados do Censo Escolar sobre a evolução das matrículas da Educação Especial, utilizando a Taxa de Crescimento Anual Composta (CAGR) para demonstrar o crescimento expressivo em todas as etapas de ensino, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Médio. Ao final, propõe um quadro analítico que sintetiza as relações entre desigualdade social, construção dos direitos, políticas públicas e Educação Especial, reafirmando a importância de políticas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Já Cleber Fernandes Nogueira, em "*A participação e a gestão democrática da/na escola*", discute os fundamentos teóricos e históricos da participação e da gestão democrática na escola, com base em sua pesquisa de mestrado sobre a participação de discentes e comunidade externa no Conselho Superior (CONSUP) do IFSP. O capítulo recupera as contribuições de Bordenave e de Licínio Lima para analisar as diferentes manifestações participativas no contexto escolar e problematiza a ressignificação da participação pelas forças hegemônicas do capitalismo contemporâneo, que tendem a reduzir a democracia participativa a mecanismos de controle e responsabilização individual. O autor também relata uma experiência de criação do Coletivo de Pais no IFSP-Câmpus Hortolândia, como exemplo de prática participativa não formal que busca aproximar a comunidade da gestão institucional e fortalecer a construção coletiva do projeto pedagógico, reafirmando que a gestão democrática não se decreta, constrói-se no cotidiano, na luta, na escuta e no diálogo.

Em seguida, "*Amplificando os Direitos Humanos e a Inclusão Escolar: ações de um Grupo de Pesquisa em um município do interior paulista*", de Samuel Vinente, Raica da Silva Chaves, Mirella Machado da Silva e Karolaine Rodrigues dos Santos, apresenta as ações extensionistas do LPGEEs. Os autores descrevem a estrutura

do grupo, seus integrantes e suas linhas de pesquisa, contextualizando sua atuação na Região Metropolitana de Campinas. O capítulo detalha três frentes de trabalho: a organização de eventos acadêmicos (como o SPGEEs), a oferta de cursos de extensão (como "Elaboração de Projeto de Pesquisa" e "Educação em Direitos Humanos") e a prestação de serviços à comunidade, incluindo assessorias a redes municipais de ensino e as Oficinas de Produção Científica. O texto revela o papel estratégico da extensão universitária na formação continuada de professores e na aproximação entre universidade e escola básica, contribuindo para a democratização do conhecimento e o fortalecimento do campo.

Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo e Aline de Novaes Conceição, no capítulo "*Educação Infantil: história, concepções e práticas pedagógicas para uma Educação Especial e Inclusiva*", apresentam uma pesquisa desenvolvida na Educação Infantil que analisa as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão antes e após a aplicação de uma sequência didática sobre a diversidade no Pantanal. As autoras traçam um percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, desde as primeiras iniciativas assistencialistas até a consolidação dessa etapa como direito, dialogando com a Teoria Histórico-Cultural e as contribuições de Vigotski sobre o papel das interações sociais e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. Os resultados indicam que a sequência didática, ao abordar temas como deficiência visual, auditiva, intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, promoveu avanços significativos nas atitudes sociais das crianças, demonstrando a eficácia de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas desde a primeira infância.

O capítulo "*Atividade formativa docente na perspectiva da Inclusão Escolar*", de Mirian Mirna Becker e Ana Paula Gestoso de Souza, relata e analisa uma atividade de extensão desenvolvida no âmbito da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD/UFSCar). A formação, intitulada "Atividade formativa colaborativa: aprendizagem docente na perspectiva da inclusão

escolar", foi realizada na modalidade online e contou com a participação de 75 professores da educação básica e licenciandos. Estruturada em seis unidades de estudo, a formação abordou temas como aprendizagem docente, desenvolvimento profissional, conceitos de inclusão escolar, desafios e possibilidades para incluir, redes de apoio e trabalho colaborativo. Os resultados da avaliação destacam a satisfação dos participantes com a mediação ativa, a pertinência dos materiais e a importância das trocas e interações. As autoras também apontam desafios, como a necessidade de maior *feedback* e a dificuldade de conciliar os estudos com a rotina profissional, oferecendo pistas para o aprimoramento de futuras ações formativas.

Jackeline Susann Souza da Silva, em "*Elaborando planos de aula inclusivos na licenciatura: relato de uma experiência formativa*", apresenta uma pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida com 48 licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras de uma universidade pública do Ceará. O objetivo foi analisar planos de aula inclusivos elaborados pelos estudantes, considerando a presença de alunos público da Educação Especial em salas de aula comuns. O capítulo descreve as quatro etapas da pesquisa e evidencia a capacidade dos licenciandos de desenvolver planejamentos pedagógicos criativos e acessíveis para estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, considerando o currículo comum e não uma abordagem à parte. A autora também aponta desafios, como a necessidade de adequação da linguagem e dos conceitos à faixa etária das crianças e a importância da acessibilidade física para além das adaptações pedagógicas, reafirmando que a inclusão exige reflexão constante sobre o fazer pedagógico e as demandas da diversidade discente.

No capítulo "*Relatos e reflexões sobre a prática avaliativa no ensino de línguas adicionais*", Brenda Mourão Pricinoti e João Vítor Sampaio de Moura compartilham duas experiências docentes no ensino de Língua Inglesa. O primeiro relato descreve a trajetória de uma professora que, ao longo de sua formação continuada, foi progressivamente abandonando avaliações tradicionais e

estruturalistas em favor de práticas mais dialógicas e reflexivas, que valorizam as produções linguísticas dos estudantes como tentativas legítimas de construção de sentido. O segundo relato narra a experiência de um professor ao incluir um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, utilizando o interesse do estudante por dinossauros como ponto de partida para o planejamento das aulas e das avaliações. Os autores destacam a importância da afetividade, da escuta atenta e da flexibilização curricular para promover a inclusão e a aprendizagem significativa, dialogando com as contribuições de Paulo Freire e da pedagogia crítica.

Joseane de Lima Martins e Maycon de Oliveira Costa, em "*Tecnologia Assistiva na Educação Especial e sua importância na formação continuada de professores: revisão de literatura*", mencionam a importância da Tecnologia Assistiva para a construção de práticas educacionais comprometidas com a inclusão escolar e com a garantia do direito à aprendizagem de estudantes com deficiência. Os autores apresentam importante contribuição, ao analisarem, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, a relação entre Tecnologia Assistiva e formação continuada de professores. O estudo evidencia que a presença dos recursos tecnológicos, por si só, não assegura práticas inclusivas: é necessário investir na formação docente, na apropriação crítica dos recursos, na mediação pedagógica e na construção de condições institucionais que favoreçam sua utilização.

O capítulo "*Inclusão Digital: Acessibilidade em Ambiente Virtual de Aprendizagem do TelEduc Core*", de Pedro Henrique Zanca e André Constantino da Silva, investiga a acessibilidade da versão Core do ambiente virtual de aprendizagem TelEduc. Utilizando as diretrizes da WCAG como referência e empregando ferramentas semiautomáticas de avaliação (AXE e Wave). Os autores analisam quatro telas do ambiente: login, meus cursos, mural e atividades. Os resultados apontam diversas violações das diretrizes de acessibilidade, especialmente relacionadas à falta de descrição de imagens, problemas de contraste e falhas na estruturação de

cabeçalhos e labels. Os autores realizaram uma reunião com a equipe de desenvolvimento para discutir os resultados e conscientizar os programadores sobre a importância da acessibilidade. O capítulo contribui para a reflexão sobre a necessidade de incorporar critérios de acessibilidade desde as fases iniciais do desenvolvimento de *softwares* educacionais, lembrando que a tecnologia, por si só, não garante inclusão, é a intencionalidade pedagógica que a torna acessível.

No capítulo "*A inclusão na educação infantil da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Rio Branco-AC*", Thirley Rocha de Almeida, Joseane de Lima Martins, Giane Lucélia Grotti, Maria Aldenora dos Santos Lima e Ingrath Narrayany da Costa Nunes apresentam uma pesquisa qualitativa realizada com sete professoras da Educação Infantil em duas escolas de Rio Branco-AC. O estudo revela que, embora as escolas sejam consideradas acolhedoras, há inúmeros desafios para a efetivação da inclusão: falta de formação específica sobre TEA, ausência de capacitação continuada por parte do município, demora na contratação de mediadores, escassez de recursos e materiais pedagógicos, e dificuldades na interação das crianças com TEA com os colegas. As autoras destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores regentes e mediadores, bem como da parceria com as famílias, para superar os obstáculos e garantir o direito à educação inclusiva. O capítulo nos lembra que a inclusão não se faz com decretos, mas com ações concretas no cotidiano escolar.

A dedicatória à Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, *in memoriam*, uma das vozes potentes e generosas vozes da Educação Especial brasileira, e sua presença inspiradora, atravessam estas páginas, seja nas referências a seus escritos, seja no compromisso ético-político que orienta cada capítulo. Ao homenageá-la, os organizadores e autores nos lembram que o campo acadêmico se constrói com afetos, memórias e reconhecimento daqueles que vieram antes... que desbravaram caminhos.

Por isso, convido o leitor a mergulhar nestas páginas com o coração aberto e o olhar atento. Que cada capítulo seja lido como

um convite ao diálogo, à reflexão, à ação, à transformação e, ao repensar a atividade humana que afeta espaços e contextos: sócio-histórico-culturais. Que as políticas e práticas aqui descritas e analisadas possam inspirar novos fazeres, novas perguntas, novas utopias. E é na direção desse "vir a ser" que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, segue seu caminho, por entre políticas, práticas e inconclusões, porque "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente..." (Paulo Freire, 2020, p. 57).

São Carlos, 20 de março de 2026.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

NOVAES, D. The Vygotskian Drama of School Writing in the Child with Autism. **Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education**, v. 25, n. 6, v. 1, 2025.

PADILHA. A. M. L. Prefácio. In: Emilene C. S., Gonçalves. M. A. C. L. (Orgs.) **Autismos:** a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. RJ. Etnografia, 176 p. 2021.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano:** processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental [Tese de Doutorado]. Universidade São Francisco. 2022.

TANZI NETO, A. **Arquitetônica Social Escolar**: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein Espaços, Discursos, Artefatos e Relações Poder Controle. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PRÁTICAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACESSIBILIDADE CURRICULAR E INCLUSÃO

Kelly Maia Cordeiro
Izadora Martins da Silva de Souza

INTRODUÇÃO

O texto compreende a nossa participação no 3º Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial, promovido pelo Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Apresentamos algumas reflexões de nossa jornada docente, de pesquisadoras no Ensino Superior e da trajetória como docentes na Educação Básica.

Buscamos trazer como questão norteadora uma de nossas inquietações: quais as condições e possibilidades para desenvolver uma prática pedagógica inovadora? Longe de trazermos um conceito pronto, queremos pensar na inovação como inacabada, que sofre influência de diferentes perspectivas, como um processo teórico e prático para avançarmos na educação inclusiva. Inseridos nessa lógica, elegemos para introdução da tecnologia a criação e as práticas pedagógicas com temáticas de reflexão sobre a inovação na Educação Especial (EE).

A tecnologia, que já esteve como principal elemento quando se pensava na inovação, foi desconstruída por não passar de promessa para resolver os problemas da educação. O chamariz para a mudança de algo indesejado que seria superado como mágica não ocorreu e se percebeu que a tecnologia, por si só, não dava conta de tudo se esperava, pois, diferente do contexto industrial e econômico, onde a tecnologia avançou e agilizou

processos, na área de humanas, não coube replicar o mesmo processo. Nesse compreender, aumentam as reflexões sobre as contribuições que a tecnologia tem para a educação.

Nesse contexto de descoberta, a tecnologia se divide em facetas de estudos: tecnologia digital, não digital, educacional, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologia Assistiva (TA), entre outras nomenclaturas que procuram responder a algumas das inquietações da humanidade. Na área da EE, consideramos a tecnologia como transversal e destacamos a TA como propositiva de ações para se conceber produtos, soluções e metodologias que buscam o acesso e a acessibilidade para a inclusão do público da EE, caracterizado como pessoa com deficiência, pessoa com transtorno do espectro autista e pessoa com superdotação/altas habilidades.

Além da tecnologia em seus aspectos técnicos e humanos, a criação tem se mostrado como ponto relevante para a inovação. Estamos nos referindo à criação entrelaçada com a perspectiva vygotskiana, que envolve processos subjetivos em desenvolver algum produto a partir da experiência e da aprendizagem entre pares. Um processo de construção e reconstrução que se inicia na convivência e na participação social e cultural entre sujeitos.

Transpondo para o contexto da educação, sabemos que a EE traz muitas inquietações, entre elas: as questões quanto à diversidade na sala de aula, que ocupa o professor por diferentes frentes. Ressaltamos que o processo de criação não precisa ser solitário, somente ao encargo do docente, o que vem sendo colocado, mesmo que ainda de forma sutil, em documentos não tão recentes, como a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas para o público da EE envolve aprendizagem colaborativa entre professores e profissionais da educação em uma proposta a partir de um espaço coletivo de discussões sobre as inquietações e como propor estratégias de aprendizagem. Duarte *et al*. (2025, p. 5) definem aprendizagem colaborativa entre professores como:

> processo de construção de conhecimentos pedagógicos, que ocorre de forma não hierárquica, com objetivos comuns. Trata-se de uma estratégia de formação na qual se busca promover reflexões entre pares sobre os saberes da experiência, estimular intercâmbios e construir conhecimentos teóricos para aprimoramento da prática pedagógica.

Uma série de combinados é pactuada entre os participantes para que se chegue a um consenso e se concretizem as ações. Não é um caminho de construção pelo ineditismo, nem de criar um a partir do zero. O ponto principal é que o processo de criação pode ser iniciado a partir de boas práticas conhecidas, divulgadas e exitosas, a fim de reorganizar, ressignificar e tornar acessíveis os achados em conteúdo.

Além da tecnológica e da criação, a inovação na educação envolve prática pedagógica, temática discutida recorrentemente na profissão docente, e sobre a qual enfatizamos a intencionalidade pedagógica e a mediação docente, que se relacionam com o currículo e o projeto político-pedagógico da escola, tópico para a próxima seção deste texto com uma discussão atrelada à acessibilidade.

A inovação na EE abarca um processo de criação coletiva, situado historicamente, que depende da articulação entre política, tecnologia e práticas pedagógicas, além da ação colaborativa com a participação da comunidade escolar, sobretudo a voz ativa do estudante. Desse modo, a inovação pode contribuir para que a escola se constitua como espaço de aprendizagem, participação, reconhecimento e inclusão de todos os sujeitos. Ressaltando a busca pelo equilíbrio entre os aspectos técnicos e humanos que fazem parte do ato de educar.

CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS

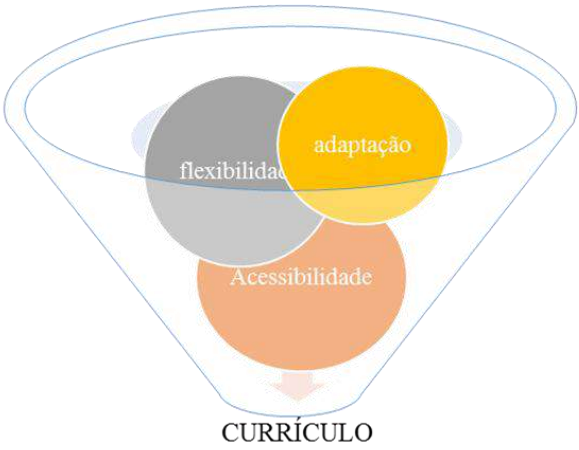
Nos estudos mais recentes que buscam entender o currículo na educação inclusiva, os termos adaptação e acessibilidade curricular têm se mostrado reflexivos. No geral, os autores (Pires; Mendes,

2019; Oliveira; Delou, 2023; Marin, 2025) discorrem sobre a interpretação equivocada do termo adaptação curricular, principalmente quando se trata da adaptação curricular de grande porte, documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC, Brasil, 1998).

O documento sugere, para os estudantes com condições de apoio mais intenso, um olhar mais condizente com o seu tempo de aprendizado e as condições da deficiência. Na transposição do documento para o contexto local, o que deveria ser para determinado grupo foi sendo agregado, de modo mais amplo, ao público da EE. As interpretações, as interferências locais e a falta de diretrizes mais específicas contribuíram para que esta leitura fosse incorporada (Oliveira; Delou, 2023). Consequentemente, ocorreu o empobrecimento do currículo e da participação dos estudantes da EE, comprometendo o processo de aprendizado. Hoje, temos a necessidade de repensar as práticas curriculares para este público e o entendimento da adaptação e da acessibilidade curricular.

A seguir, a imagem 1 representa algumas articulações para se entender o currículo na EE, que se estrutura por diversos termos, como adaptação, flexibilização e acessibilidade, que não podem ser tratados como termos sinônimos:

Imagem 1: Currículo e nomenclaturas



Fonte: produzida pelas autoras (2025).

Descrição: Imagem de fundo branco que apresenta um formato de funil com três círculos coloridos sobrepostos e posicionados no seu interior, representando os conceitos-chaves - círculo cinza "flexibilidade"; círculo amarelo "adaptação", e círculo laranja "acessibilidade", com uma seta direcionada para a palavra "currículo" na base.

Há o surgimento de concepções e perspectivas curriculares em referência à inclusão educacional, o que pode ser exemplificado na imagem, mas o propósito principal que envolve a prática educacional na permanência (transitar por diferentes ambientes), na participação e no desenvolvimento dos sujeitos se reduz, no decorrer desse processo, ao currículo fragmentado, sobre principalmente o conteúdo.

Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015), a acessibilidade passou a ser mais discutida e ter maior visibilidade como processo que afeta a autonomia e a independência em todos os sentidos, considerando aspectos sociais, culturais e econômicos. Este alargamento de entendimento abrange também o contexto educacional e, como ponto relevante para se pensar na desobstrução das barreiras no currículo, se destacam as ações relativas às "possibilidades e condições" em tornar possível a acessibilidade curricular.

O termo "adaptação" se diferencia de "acessibilidade" pelo amadurecimento da compreensão sobre a inclusão como direito humano constituído, de responsabilidade social, e inserido no contexto histórico-cultural vigente. Evidenciam-se o planejamento a priori, a escuta da pessoa com deficiência, a formação dos profissionais da educação e as pesquisas científicas, sendo um avanço que pode ser observado no documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ainda podemos mencionar, a Lei mais recente, Lei Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) a qual mantém o termo "adaptação", porém, traz ao longo de seu documento o entrelace e a

relevância da acessibilidade para a escolarização, o que denota o movimento pela busca em superar práticas pedagógicas excludentes.

Podemos observar esse diferencial em algumas passagens do texto. No Capítulo I - Da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, destacam-se os artigos segundo e terceiro (Brasil, 2025, p. 01):

> Artigo 2º - São Princípios da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva
> VI - a garantia de **acessibilidade** e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial; e
>
> Artigo 3º - São Diretrizes da Política Nacional de Educação especial e inclusiva
> V - oferta de tecnologias assistivas e **adaptações razoáveis**, de acordo com as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais.

Podemos observar que o Capítulo I, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) apresenta a finalidade, os princípios, as diretrizes e os objetivos de base para a política. Em seu Artigo segundo, fica expresso o fundamento de que a acessibilidade é um direito do público da EE, e deve ser encorajada a sua implementação na educação, enquanto no artigo terceiro a diretriz expressa as orientações para o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e para a realização de adaptações razoáveis, acrescentando o diálogo com o contexto educacional.

Ainda em relação ao Capítulo I, percebe-se a intenção de deixar em evidência a garantia da acessibilidade, olhando para o contexto da instituição e para o uso da TA. Sobre a integração dos setores na escola, Cordeiro e Souza (2024) refletiram sobre a acessibilidade curricular, destacando sobre as ações da gestão educacional envolvidas no dia a dia da escola e em práticas estruturadas de ensino, que são componentes para a acessibilidade curricular.

A prática estruturada de ensino tem um entrelace com o Capítulo II - Da Organização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado, Seção I - Do Atendimento Educacional Especializado, e na Seção II - Do Estudo de Caso, com as orientações:

> Artigo 3º, III - desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de **acessibilidade** que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais (2025, p. 3);
>
> Artigo 11, IV - definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.
> §5º Os recursos de **acessibilidade** na educação serão considerados e planejados com vistas a assegurar ao estudante condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem, e abrangem tecnologias, serviços, estratégias e **adaptações** que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar (Brasil, 2025, p. 4).

Quanto às escolhas dos recursos, cabe ao planejamento docente as considerações sobre a acessibilidade curricular, que pressupõe a mediação pedagógica em todo o processo educacional, na compreensão dos aspectos sociais e culturais e na construção de estratégias diversificadas na perspectiva inclusiva, tratando-se de outro modo de olhar para o cotidiano a partir das políticas educacionais de inclusão para o contexto local e demanda específica do sujeito, compromisso com a formação continuada e com a escuta e proposições do ensino colaborativo e aprendizagem colaborativa entre profissionais da educação, e reflexão sobre a condição da deficiência avaliada pelo viés biopsicossocial. ,

A partir disso, a acessibilidade curricular requer ainda a articulação das categorias gerais de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental e metodológica), como também a compreensão do currículo em ação, com questões basilares que permeiam esse processo, como: Quem é o estudante? Qual o objetivo dessa atividade? O que eu sei sobre as características da deficiência? Quais são as barreiras para o aprendizado do estudante? Quais são os recursos/apoios para remoção dessas barreiras?

Nesse sentido, podemos afirmar que envolve, ainda, a condição da deficiência como um conhecimento de base para implementar as questões pedagógicas e o protagonismo da pessoa

com deficiência no processo de aprendizagem, respaldando ações anticapacitistas, principalmente, nos discursos quanto à incapacidade e às limitações da pessoa com deficiência.

Para concluir o entendimento de que, na atualidade, as reflexões para a prática inclusiva são de cunho acessível, no Capítulo III - Da Governança e da Implementação da Política Nacional de Educação Especial, Seção II - Do Apoio da União, artigo décimo nono, inciso VIII, destacam-se a "produção e distribuição de recursos de acessibilidade educacional" (Brasil, 2025, p. 6). A proposição é criar uma Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), com estratégias conjuntas entre os entes federados, com destaque para o artigo décimo sétimo que apresenta os seguintes objetivos: expandir e consolidar a formação; maior articulação intersetorial; fortalecer serviços e produção de materiais acessíveis, entre outros.

A perspectiva de expansão de materiais acessíveis também encontra indicação na LBI (Brasil 2015), com destaque para o artigo septuagésimo quinto, que anuncia como dever governamental o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA), regulamentado pelo Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021, com renovação a cada período de quatro anos (atualmente, está em fase de revisão e renovação). O PNTA (Brasil, 2021) expõe diretrizes, objetivos e eixos de ação para tornar a proposta exequível e ainda apresenta como serão realizados o monitoramento e o acompanhamento das propostas redigidas. Quanto à educação, destacamos no PNTA:

- Capacitar profissionais para o uso da TA.
- Em parceria, o(a) professor(a) do AEE e da sala regular identificam os recursos pedagógicos e de TA para atender o(a) estudante.
- O Programa Escola Acessível disponibiliza verba diretamente na escola na promoção da acessibilidade arquitetônica e compra de recursos de TA.
- O Programa Nacional do Livro Didático Acessível distribui aos estudantes com deficiência visual, baixa visão e surdos, livros em formatos acessíveis (Brasil, 2021).

As ações de acessibilidade estão cada vez mais presentes nas instituições educacionais e exigem dos profissionais conhecimento e atenção às especificidades dos sujeitos. Temos, pois, diretrizes educacionais de nível macro para serem exequíveis ao nível local. Com a ampla diversidade do território, economia e cultura brasileira, as políticas locais se consolidam de forma diferenciada.

A expansão do entendimento da acessibilidade curricular a "adaptações razoáveis" não se torna um problema, visto que temos maior compreensão sobre estes termos, sobre as categorias de acessibilidade e sobre as especificidades complexas no cotidiano escolar. Permanece em ambos os casos o princípio da acessibilidade e da inclusão como central na discussão. Em atenção a isso, compartilhamos uma de nossas experiências com práticas envolvendo a TA e a acessibilidade curricular.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em nossa jornada, estamos pontuando um resgate do planejamento, colocando-o como um trabalho docente, sendo um fazer técnico, pedagógico, simbólico, marcado pela subjetividade humana histórica e cultural. Por conter a diversidade e a pluralidade de saberes nessa relação, a mediação pedagógica se destaca, e a acessibilidade curricular na prática pedagógica se torna possível quando, no planejamento, são consideradas as barreiras, a ação colaborativa, a acessibilidade e a rede de apoio. Na imagem 2 a seguir, representamos nossas reflexões sobre o planejamento.

A imagem 2 apresenta o planejamento com quatro componentes-chave que visam promover a inclusão, com um foco central na ação colaborativa. A composição centraliza o planejamento, servindo como o ponto de partida para a análise contínua da acessibilidade curricular, pois se refere ao olhar diferenciado para as questões que permeiam o planejamento, considerando o sujeito da EE.

Imagem 2: Planejamento para a acessibilidade curricular



Fonte: produzida pelas autoras com auxílio de IA generativa (Gemini), a partir de prompt específico, 2026.

Descrição: Imagem de fundo branco, com elementos representados por texto. No centro, há um círculo com a palavra planejamento no seu interior, que envolve os seguintes elementos: no canto superior esquerdo, "identificar as barreiras" destaca a necessidade de entender os obstáculos. No canto inferior esquerdo, "acessibilidade" enfatiza a importância de tornar a inclusão possível. No canto superior direito, "ação colaborativa" propõe planejar, desenvolver e avaliar as ações. E, no canto inferior direito, "rede de apoio" ressalta a importância dos recursos e estratégias centradas nas pessoas.

A acessibilidade curricular, de forma processual e formativa, passa pela identificação das barreiras para se chegar na inclusão pela acessibilidade arquitetônica, metodológica, instrumental e atitudinal e como essa ação se desdobra e compreende olhar para o currículo em todas as suas dimensões, a fim de desenvolver recursos e estratégias centradas na pessoa, para a pessoa, de acordo com especificidade expressa para cada situação. Não há prerrogativas iguais para todos na educação, há o conhecimento e a experiência docente para reconhecer as situações e construir caminhos, portanto, esta organização é individual, coletiva, e impregnada do contexto local.

Para exemplificar, trouxemos um recorte da pesquisa "Comunicação Alternativa na escola: aplicação e avaliação do *app* ComuniZika em crianças com deficiência múltipla", aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE nº 84468724.6.0000.0311), que investiga as contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

para a acessibilidade comunicacional de uma estudante do Ensino Fundamental em um município do Rio de Janeiro. O objetivo desse estudo foi compreender as potencialidades das atividades do *App* ComuniZika, articuladas à mediação pedagógica e aos recursos da tecnologia educacional, para a acessibilidade comunicacional e atitudinal da estudante com necessidade complexa de comunicação.

Na pesquisa, tivemos encontros periódicos de planejamento da atividade a ser desenvolvida. Uma das necessidades pontuadas foi a construção de um plano inclinado para iniciarmos a CAA a partir de materiais possíveis, tendo em vista a condição da deficiência múltipla ocasionada pela síndrome congênita do zika vírus na estudante.

O plano inclinado, neste caso, foi a TA que melhor atendeu à proposta de CAA que o grupo de educadores planejou. Pelas condições da estudante, podemos perceber que nos referimos a um caso que exige apoio mais intenso, levando a repensarmos o currículo da estudante. O objetivo relevante, no primeiro momento, foi conhecer as potencialidades e a compreensão da estudante para, no segundo momento, analisarmos as possibilidades da acessibilidade na comunicação. Realizamos um planejamento gradativo, no qual foram consideradas as questões de comunicação da estudante e as estratégias para acessibilidade, levando em conta as possibilidades do seu aprendizado, avaliando continuamente as estratégias pedagógicas e os avanços da estudante.

Em casos de necessidades complexas de comunicação são comuns os recursos serem desenvolvidos pelos profissionais da educação. Uma boa parte do material utilizado é confeccionada na escola. Nesse caso, foi necessário produzirmos dois modelos de plano inclinado para serem utilizados com a estudante, para que, em seguida, fosse verificado qual melhor se encaixa na situação de aprendizado para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste artigo, desenvolver reflexões com base na questão: quais as condições e possibilidades para desenvolver uma prática pedagógica inovadora? Por mais que seja complexa a resposta, procuramos discorrer quanto à superação do senso comum com uma resposta voltada à tecnologia e suas variáveis, como a inovação, como única favorecedora na resolução de problemas. Na educação, as demandas contínuas reivindicam questões que a tecnologia, isolada, não resolve, provocando um olhar alongado à frente do âmbito social, econômico, cultural e político.

A instituição educacional tem sofrido mudanças em relação ao seu corpo e estrutura. Exemplo dessa configuração é a idealização do estudante padrão, que não pode ser mais considerada. O fortalecimento de políticas educacionais na perspectiva inclusiva evidencia a defesa do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem, o que colabora para desconstruções e participação de todos os sujeitos nos contextos educacionais.

Nesse ponto, a "acessibilidade" se destaca como ação presente nos contextos digitais e não digitais, com a intencionalidade de transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também como pensamos na mediação pedagógica e na construção coletiva do conhecimento. O uso da tecnologia como movimento social, por meio do qual consumimos e compartilhamos entre pares outros modos de percepção e de linguagem, pode proporcionar acesso à pessoa com deficiência em diferentes ambientes. No contexto educacional, esse processo exige um ato pensado sobre sua aplicabilidade, tendo como ponto a acessibilidade curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021.** Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia

Assistiva. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. **Plano nacional de tecnologia assistiva.** Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/plano-nacional-de-tecnologia-assistiva/pnta_-documento_web.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

CORDEIRO, K. M; SOUZA, I, M. S. Acessibilidade curricular e o desenho universal para aprendizagem como pontos de análise para a inclusão. **Educação *On-line***, Rio de Janeiro, Brasil, v. 19, n. 47, p. e24194705, 2024.

DUARTE, R. M.; KASSAR, M. DE C. M.; OLIVEIRA, I. A. DE; CORDEIRO, K. M. Aprendizagem colaborativa em formato remoto entre professores/as de diferentes contextos educativos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 47, n. 1, 2025.

MARIN, M. V. Adaptação e acessibilidade não são a mesma coisa? Quando mudar palavras vai além da semântica. **YouTube**, 17 de novembro de 2025. 1h27m21s. Disponível em: https://www .youtube.com/watch?v=ssMjp7pt5X0. Acesso em: 17 nov. 2025.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e 71896, 2023.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390–403, 2019.

QUANDO O PÚBLICO FINANCIA O PRIVADO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SANTA CATARINA EM DEBATE

Márcia de Souza Lehmkuhl

INTRODUÇÃO

O referido texto, fez parte da exposição oral apresentada no 3º Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial, organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), na mesa redonda sobre a organização da Educação Especial na região Sul. Para tanto, o texto objetiva compreender a organização da área da Educação Especial em Santa Catarina -SC.

Para isso, fundamentamos as análises no materialismo histórico e dialético, especialmente as contribuições de Gramsci (2014) sobre Estado Integral, essenciais para compreender as relações entre a sociedade política e a sociedade civil. Para Gramsci (2014), o Estado é um organismo próprio de um grupo social e, para isso, organiza-se mediante uma relação entrelaçada entre a sociedade civil e a sociedade política (o Estado como governo) denominada como Estado Integral.

Para entender o estado de SC, precisamos localizá-lo geograficamente. O estado está localizado na região Sul do Brasil, fazendo divisa com os estados do Rio Grande do Sul ao sul e Paraná ao norte, ao leste o Oceano Atlântico e o oeste da Argentina. Segundo o IBGE (2026), SC tem uma área territorial de 95.730.690 km², com uma população estimada de 8.187.029 pessoas, distribuídos em 295 municípios. Desta população, 7,5% têm algum tipo de deficiência, se aproximando do percentual nacional, de 7,3% da população em geral no Brasil.

Em relação as matrículas no ensino regular, de acordo com o censo escolar de 2025, no Brasil, o número de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência chegou a 2,5 milhões, "um aumento de 82% em relação a 2021" (Brasil, Censo Escolar, 2025, p. 29), um aumento, especialmente, na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Segundo o site, Educação na Palma da Mão da Secretaria de Estado de Educação de SC, o total de matrículas de estudantes público da Educação Especial na Educação Básica, na rede estadual de ensino, é de 42.667, com maior número de matrículas no Ensino Fundamental com 27.563 e Ensino Médio, com 14.223 matrículas[1].

Em relação aos tipos de deficiências, no Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2025 (Brasil, 2025), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem o maior número de matrículas com 1.298.637 estudantes, seguido dos estudantes com o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), com 1.080.107. Em SC, as matrículas desses grupos se confirmam, 18.128 para estudantes com TEA e 12.425 matrículas de estudantes com DI. No Estado de SC o público da Educação Especial é ampliado, conforme Resolução nº 100/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC)[2] que, além das pessoas com deficiência pela legislação federal, insere o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como público da Educação Especial. Desta forma, nos dados de SC, a matrícula de estudantes com diagnóstico de TDAH tem o número mais expressivo de matrículas, com 22.965.

Os dados iniciais sobre o estado de SC e as matrículas evidenciam que a população estimada do estado é de 8.187.029 pessoas, 7,5% desse total tem algum tipo de deficiência, ou seja, aproximadamente 614.027 pessoas. Destes, 42.667 estão matriculados na rede estadual de ensino. O que nos leva

[1] Os dados da SED se referem ao ensino fundamental e ensino médio, já que a educação infantil é de responsabilidade dos municípios.

[2] A Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016, que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, amplia o público da educação especial inserindo o Transtorno de Déficit de Atenção-TDAH.

questionar, como estão organizados os serviços de Educação Especial no Estado? Inicialmente, vamos saber da educação especial no Brasil.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PAPEL DAS APAES

Historicamente, o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi realizado em instituições privadas, sem fins lucrativos, de perspectiva filantrópica e assistencial, conforme os estudos de Jannuzzi (1985, 2006), Bueno (1998, 2004); Jannuzzi e Caiado (2013) e Lehmkuhl (2018). Segundo Jannuzzi (1985), o atendimento às pessoas com deficiência mental/intelectual não existiu desde o início da organização escolar no Brasil, mas "a partir de quando a complexificação da sociedade exigiu" (Jannuzzi, 1985, p. 13). A educação desses sujeitos surgiu de forma tímida no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX, em instituições ligadas à área da saúde. A deficiência trazia a marca das expectativas sociais, do desempenho conforme os modos de produção de uma sociedade com ideias liberais (Jannuzzi, 1985).

Bueno (2004), corrobora enfatizando que as pessoas com deficiência mental/intelectual eram, geralmente, encaminhadas aos asilos porque não se fazia distinção entre elas e os loucos. O autor acentua que "grande parte dos deficientes mentais não era detectada, pois a realidade social não exigia níveis de atuação individual que tornasse necessária à sua determinação" (Bueno, 2004, p. 79), sendo direcionados para os asilos os casos mais graves. O internamento de vários tipos de "desajustados" nesses locais era uma espécie de "isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalidade" (Bueno, 2004, p. 80).

Os anos de 1930 foram marcados pela expansão da educação popular, por políticas educacionais de estímulo ao ensino profissionalizante e de preparação de mão de obra para a industrialização brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Com isso, a organização educacional brasileira precisou passar por reformulações, um exemplo foi o estado de Minas Gerais que, para auxiliar na implantação de sua reforma, o governo mineiro convidou Helena Antipoff, em 1928, para trabalhar na formação de novos profissionais e na homogeneização das classes escolares.

Segundo Rafante e Lopes (2009), para Antipoff, "a escola não atendia às necessidades das crianças, [...]. Assim, a educadora direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas 'excepcionais' retirando-as do sistema de ensino oficial" (Rafante; Lopes, 2009, p. 229). Em 1932, Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, uma associação civil de caráter privado de princípios educativos para o atendimento dos sujeitos que não se adequavam ao sistema de ensino (Rafante; Lopes, 2009).

Embora, segundo Bueno (1993, p. 98), a história da Educação Especial no Brasil evidencie "sua crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido". A privatização da educação especial, por meio das instituições privado-filantrópicas, se dirigiu aos estudantes da escola que pouco poderia contribuir para o desenvolvimento econômico, em razão das limitações inerentes e deveria ser objeto da benemerência e da ajuda aos desvalidos.

Dessa forma, em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-Apae no Rio de Janeiro, capital do Brasil, uma instituição privada de cunho filantrópico e assistencial, a partir da iniciativa de pais de pessoas com deficiência – sob a influência de representantes da Embaixada dos Estados Unidos que estavam no Brasil e de Helena Antipoff (Jannuzzi; Caiado, 2013) – com a mesma condição econômica, social e cultural, além de profissionais da área da saúde (médicos), profissionais liberais e professores envolvidos com a área da educação especial (Jannuzzi; Caiado, 2013; Silva, 1995).

Nesse período, o Brasil estava em plena fase desenvolvimentista, de efervescência do projeto liberal dos anos de 1950. Um projeto de base industrial, de organização da produção,

onde a racionalização buscava determinar um novo tipo de homem, um novo tipo de trabalhador e de produção. Para isso, a educação brasileira precisou adequar-se aos novos encaminhamentos desenvolvimentistas, com ampliação de acesso à educação formal pública, especialmente pela profissionalização da mão de obra.

Segundo Silva (1995, p. 36), "a APAE surge no intervalo entre o populismo do governo de Getúlio Vargas e as promessas desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek, para ocupar o espaço vazio da Educação Especial como rede nacional". A autora afirma que o discurso vigente na época era o de que a educação regular seria de fundamental importância para o processo de industrialização em curso, como estratégica para a formação de mão de obra para trabalhar nas fábricas nesse período. Neste panorama, a educação de pessoas com deficiência não estava em discussão.

Embora Jannuzzi e Caiado (2013) afirmem que a criação da Apae teve como finalidade o atendimento do excepcional, Silva (1995), assevera que a Apae-Rio foi criada para mobilizar o Estado e o meio social com vistas à incorporação dos "excepcionais" na sociedade, mas um ano depois da sua fundação, em 1955, a Apae se transformou em entidade de atendimento direto.

O modelo institucional estadunidense de Educação Especial que a Apae do Rio de Janeiro teve como referência (SILVA, 1995), é uma associação de pais e amigos de caráter nacional, denominada de *National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children-Narc*[3], criada em 1950, nos Estados Unidos. Esta instituição

[3] A *National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children – NARC* foi fundada em 1950 e atualmente se chama *National Association for Retarded Citizens (ARC)*. O caráter básico da organização está na sua capacidade para influenciar a política pública nos níveis estadual e federal. A ARC se expandiu e se diversificou de forma constante desde meados dos anos cinquenta, constituindo-se atualmente, na ótica de seus dirigentes, como a maior organização nacional baseada nas comunidades que defendem e atendem pessoas com deficiências intelectuais e de desenvolvimento e suas famílias. Seu foco principal reside nas estratégias de ação social, por meio das federações estaduais e locais

tinha como propósito influenciar nas definições das políticas na área e propor atendimentos específicos, especialmente nas áreas da saúde e educação, como também, divulgar a associação por meio de pesquisas e publicações periódicas. Entendemos que a Narc tinha como princípio as políticas de cunho liberal, própria dos encaminhamentos dos EUA, de privatização da educação e de apagamento das classes sociais.

A partir da criação da primeira Apae houve um processo de expansão das instituições por todo Brasil, fundadas pela iniciativa de pais, amigos da elite local, de classe média, e técnicos da área da saúde e da Psicologia, visando ao atendimento de pessoas com algum tipo de deficiência. Denominada de "escola especial" passam a substituir o ensino formal, sendo subsidiadas pelo Estado e por pessoas da comunidade na qual a instituição estava inserida.

Pelo quantitativo de instituições das Apaes, em 1962, foi criada a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), a partir de uma reunião nacional das Apaes, com o intuito de coordenar e orientar o trabalho das instituições (Silva, 1995). A reunião foi articulada pela Apae de São Paulo e pelo casal de embaixadores dos EUA, com participação de representantes das diretorias de 12 Apaes[4].

Moraes (2011) indica que, pela quantidade de instituições das Apaes, a Fenapaes conquistou força e prestígio na área da educação especial, mantendo hegemonia nos atendimentos na área da educação especial e influenciando as políticas nacionais de forma intensa e ampla. Desse modo, as Apaes foram se estabelecendo como principal espaço de atendimento das pessoas com deficiência mental/intelectual e múltipla com a concessão do Estado.

A justificativa para a expansão das instituições e dos atendimentos na área da Educação Especial era que as instituições

---

para criar uma impressionante rede de agências de serviços humanos, garantindo que eles tenham os mais fortes defensores dos direitos civis promovendo e protegendo suas necessidades em todos os níveis (ARC, 2017).

[4] Participaram da primeira reunião as Apaes de Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Jundiaí (SP), Londrina (PR), Muriaé (MG), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Guanabara (RJ), São Leopoldo (RS), São Paulo (SP) e Volta Redonda (RJ).

assumiriam o atendimento educacional das pessoas com deficiência no lugar do Estado, e por isso, passariam a ter a certificação de instituições de utilidade pública[OBJ], certificada pelos governos federal, estaduais e municipais, prestando atendimento gratuito à população com deficiência e tendo acesso ao recurso público da área da educação, saúde e assistência social, manter convênios com o Estado, assim como, obter isenções fiscais.

A Fenapaes, como órgão coordenador das instituições das Apaes de caráter filantrópico assistencial passa a atuar nas esferas administrativas, políticas e na sociedade civil, "ser porta-voz da área na interlocução com os órgãos públicos, produzir conhecimento, realizar estudos e pesquisas, divulgar informações e publicações, [...]" (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 13). Assim, a Fenapaes se coloca como uma instituição de articulação nacional no campo da Educação Especial, de gerenciamento da área e se constituiu como "porta-voz" desse movimento, consolidando-se como uma rede de atendimento na Educação Especial, vinculados aos encaminhamentos das políticas neoliberais de repasse dos serviços de execução das políticas sociais para o "terceiro setor"[5].

A segunda Apae foi instalada no interior de Santa Catarina, na cidade de Brusque, em 1955. Brusque fica localizada na região do Vale do Itajaí, fundada em 1860, com imigração alemã, (a colonização alemã estava em expansão neste período nos três estados da região Sul. Lembrando que os imigrantes buscavam melhores condições de vida, fugindo da crise econômica, instabilidade política, guerras e fome). A Apae de Brusque foi criada "a partir da iniciativa de Dr. Carlos e sua esposa D. Ruth de Sá Moritz, que buscavam serviços que pudessem atender seu filho

[5] Usamos, a expressão "terceiro setor" entre aspas por entendermos que esse conceito se baseia em uma visão segmentadora da realidade social, com forte ligação com a reestruturação do capital pelo neoliberalismo, que desresponsabiliza o Estado das questões sociais. Consideramos esse conceito ideológico, "portador da função de encobrir e desarticular o real" (Montaño, 2010, p. 18).

Pierre" (Apae Brusque, 2026). De acordo com a história da instituição (Apae Brusque, 2026),

> Dr. Carlos Moritz e esposa Ruth sentem a necessidade de educar o filho Pierre em uma perspectiva Educacional e não assistencialista. Em contato com o MEC no Rio de Janeiro trouxeram a orientação de formar uma APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que teria como objetivo construir uma escola para crianças deficientes mentais. Em 14 de Setembro de 1955 é fundada a Associação.

A partir do excerto anterior podemos confirmar o conceito de Estado Integral de Gramsci (2014), em que a sociedade política (Estado governo) está amalgamada com a sociedade civil, quando nos indica que o Ministério da Educação orientava a criação de instituição privada filantrópica da Apae nos municípios, evidenciando que as instituições foram criadas, não pelo abandono do Estado em políticas para o atendimento das pessoas com deficiência, mas como parte da organização do ensino. O privado atuando como serviço essencial, como a educação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SC: A FCEE E ATUAÇÃO PARA O PRIVADO

Com a orientação do Ministério da Educação e Cultura- MEC para criação de instituições privadas filantrópicas a fim promover o atendimento na área da Educação Especial, as instituições especializadas se expandem pelo Estado de SC, tanto que em 1961, foi criada a Divisão de Ensino Especial na Secretaria do Estado de Educação para coordenar, inicialmente, os atendimentos na área (Santa Catarina, FCEE, 2026). De acordo com o site da Fundação Catarinense de Educação Especial[6] (FCEE),

[6] A FCEE é uma entidade da administração indireta do Estado de SC, que "possui caráter beneficente, instrutivo e científico dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação - SED, para fins de supervisão, coordenação, fiscalização e controle (Santa Catarina, 2010).

> o ano de 1963, por intermédio do Decreto n° 692, o Governo do Estado determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, hoje organizações não governamentais, cuja contrapartida do Estado seria a provisão dos serviços e a cedência de professores.

Desde 1963, o governo do Estado regulamenta o financiamento às instituições privadas filantrópicas da Educação Especial e, com isso, ocorre uma expansão dos serviços no Estado. Em 1968, foi criada a FCEE, como responsável por coordenar e executar a política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, em função da quantidade de instituições especializadas criadas neste período, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SED) (Santa Catarina, FCEE, 2026). O Estado de SC, com a Lei nº 4.394/1969, organiza o sistema estadual de ensino de inserção de pessoas com deficiência no ensino regular com as classes especiais, conforme Capítulo V, que trata sobre a Educação Especial,

> Art. 90 - Paralelas às escolas do sistema regular de ensino funcionarão escolas especiais destinadas a alunos física ou mentalmente deficientes e, sempre que possível, aos superdotados.
> Art. 91 - **A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, e, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada em classes anexas e estabelecimentos comuns ou em unidades independentes.**
> Art. 92 - Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação e relativo à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (Santa Catarina, FCEE, 1969, grifo nosso).

O sistema estadual de ensino na década de 1960 prevê a integração de pessoas com deficiência no ensino regular, mas com a indicação "no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação" (Santa Catarina, 1969). Em classes separadas ou em instituições específicas, predominou instituições específicas privadas filantrópicas das Apaes. Atualmente, o estado conta com mais de 200 instituições das Apaes, ou seja, SC tem 68% dos municípios com Apaes.

Na década de 1970, de acordo com o site da FCEE, a instituição participou da criação, mais precisamente em 1977, do projeto piloto "Montagem de currículo para a Educação Especial: criação de classe especiais" (FCEE, História da Educação Especial, 2026), junto ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (criado em 1973, pelo Decreto nº 72.425), que teve como objetivo a implantação de classes especiais no ensino regular. A partir do projeto piloto de definição do currículo para as classes especiais, em 1978, o CEE/SC propõe a criação do "Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina" (FCEE, História da Educação Especial, 2026), com novas diretrizes de implantação de classes especiais no ensino regular para estudantes com "deficiência mental educável" (FCEE, História da Educação Especial, 2026) em SC.

No mesmo período, a SED criou, em todo estado catarinense, "Sala de Multimeios para Deficientes Sensoriais, posteriormente, denominada Sala de Recursos" (FCEE, História da Educação Especial, 2026), o que culminou com a expansão dos serviços, criando em 1979, o "Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP)" (FCEE, História da Educação Especial, 2026), com o objetivo de descentralizar os serviços de Educação Especial no Estado.

O que fica evidenciado no site da FCEE é que o atendimento aos estudantes com deficiência física se restringia a reabilitação motora realizado na Associação Catarinense de Reabilitação, pertencente à Secretaria de Estado da Saúde, o que nos leva a refletir que os encaminhamentos às pessoas com deficiência física se restringem a saúde e não ao educacional.

Nos anos de 1980, a FCEE junto ao CEE/SC fixa normas para Educação Especial no Estado,

> a FCEE buscou consolidar a articulação entre o ensino regular e o especial. O Conselho Estadual de Educação, através da Resolução n° 06/84, fixou normas para a educação especial prevendo a expansão das classes especiais na rede regular de ensino para atender a demanda de alunos, considerando os benefícios que iriam ter com esse atendimento. Nesta perspectiva, a Política de

> Integração da Pessoa com Deficiência, adotada pelo Estado, implementou as salas de multimeios para atender as necessidades dos educandos com deficiência sensorial (FCEE, História da Educação Especial, 2026).

Nesse mesmo período, o estado catarinense implanta a Política de Educação Especial em SC, pelo "Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988-1991" (FCEE, História da Educação Especial, 2026), que define diretrizes para o atendimento do estudante com deficiência:

> - Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
> - Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos, salas de apoio pedagógico e **salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais**);
> - Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
> - Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
> - Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (FCEE, História da Educação Especial, 2026, grifo nosso).

A proposta do Plano de Ação da SED, **r**egulariza os serviços propostos na rede regular de ensino, mas também para as instituições privadas filantrópicas, quando afirma que terá um serviço específico em municípios em que "não houvesse escola especial", mais uma vez normatizando o atendimento separado das pessoas com deficiência.

Nos anos de 1990, a partir dos encaminhamentos dos organismos internacionais (Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990; Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especial: Acesso e Qualidade, em 1994), a política que era voltada para algumas pessoas com deficiência no ensino regular, passa a discutir o direito deste público ao ensino formal. Segundo Garcia e Michels (2021), os organismos internacionais definem as orientações das políticas educacionais nos países periféricos, segundo os ideais neoliberais de globalização e de

sociedade do conhecimento, visando a formulação de "consensos nos direcionamentos políticos nas áreas econômica e social" (Garcia; Michels, 2021, p. 2).

A orientação dos documentos internacionais (Conferências, Declarações) pressiona novos encaminhamentos no ensino regular e o CEE/SC propõe uma normatização para a "Educação Especial no Sistema de Ensino" (FCEE, História da Educação Especial, 2026) fazendo com que a SED reorganizasse a sua Proposta Curricular (1998), orientando a educação especial na rede estadual de ensino. De acordo com Garcia e Michels (2021), neste período de intensa atuação dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF), contraditoriamente houve vários ataques aos direitos e transformação da organização do trabalho e de desvalorização do trabalhador, nesta conjuntura, o conceito de inclusão, educação inclusiva emerge nos discursos políticos articulados à educação de forma dicotômica a exclusão.

> Compreendemos sua divulgação como pilar de políticas educacionais de caráter neoliberal articuladas à reestruturação produtiva e às contradições acirradas pela reorganização do capital, motivadas pelo novo padrão de acumulação flexível, em resposta à recomposição das taxas de lucro, na sua face articulada à exploração, assim como aos processos de formulação de políticas na área social e educacional, com restrição dos fundos públicos para a educação pública e ampliação do mercado educacional, na sua face articulada à expropriação (Garcia; Michels, 2021, p. 3).

De acordo com Lehmkuhl (2018), a ampliação do mercado educacional se manteve com financiamento às instituições privadas filantrópicas, firmando o atendimento educacional dos estudantes com laudo diagnóstico de deficiência mental/intelectual e múltipla de forma segregada nas Apaes de todo país, inclusive em SC.

Com aprovação da Política Nacional de Educação Especial-PNEE em 1994, a relação do governo federal com as instituições especializadas se manteve, mesmo com os serviços na rede regular de ensino, estabelecendo em um de seus objetivos, "estimular a parceria com ONGs especializadas" (BRASIL, 1994, p. 60) e prever

a incrementação de "recursos financeiros para a manutenção, expansão e investimentos na qualidade da educação especial" (BRASIL, 1994, p. 61). A incrementação de recurso financeiro também seria para as instituições privadas filantrópicas especializadas, em função do estímulo da parceria. As Apaes ainda buscavam, os recursos financeiros da saúde e da assistência social, além dos recursos destinados à educação (FNDE, FUNDEF, PNDE) (Lehmkuhl, 2018).

A FCEE como órgão do Estado de SC pela área da Educação Especial, foi organizando os serviços na área, especialmente para as instituições especializadas privadas filantrópicas, como: cedência de professores e a disponibilização de recursos do fundo público.

ATUAÇÃO DA FCEE PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO

Com a criação da FCEE, em 1968, a instituição precisou ter uma organização estrutural do seu corpo diretivo. Atualmente, a FCEE conta com: presidente, dois diretores, um administrativo e outro de ensino, além da estrutura de cargos de gerentes, supervisores, integradores e coordenadores dos nove centros de atendimento (Santa Catarina, FCEE, 2026f). Analisando a estrutura da FCEE, a diretoria administrativa, possui quatro gerências ligadas ao planejamento, gestão de pessoas, operacional, financeiro e contabilidade, enquanto, a diretoria de ensino conta com duas gerências, uma de capacitação e outra de pesquisa e conhecimentos aplicados. Além das gerências, possui uma estrutura com: supervisores, integradores e coordenadores. Em relação aos presidentes da FCEE, ao longo de seus 58 anos, dos 23 presidentes da instituição, onze eram participantes do movimento das Apaes, três da área acadêmica da educação especial e três de funcionários da FCEE (Santa Catarina, FCEE, 2026a).

A FCEE é o órgão estadual de SC vinculado a SED, que tem como missão: "Definir e coordenar a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e

disseminando o conhecimento científico e tecnológico, para a inclusão, acesso e igualdade de oportunidades ao público da educação especial" (Santa Catarina, FCEE, 2026b).

Qual política de Educação Especial? A ligada ao ensino dos estudantes público da Educação Especial na rede regular de ensino? Ou de manutenção do atendimento segregado das instituições especializadas privadas filantrópicas? Ou ainda, se tem como missão produzir e disseminar o conhecimento científico, qual conhecimento? Qual o seu projeto institucional? Quais concepções? Concepção de Educação Especial? De educação? De deficiência? São tantas questões que atravessam as análises e o movimento analítico tenta responder. Ao procurar as informações no site da instituição, acessamos o título "concepção da Educação Especial" e trata das diferentes concepções da área, afirmando,

> A educação especial, tanto quanto a educação regular, tem caminhado historicamente no sentido de garantir o seu papel no processo de **transformação da sociedade**. Mais especialmente, em relação à educação especial, esta busca tem se pautado em diferentes concepções de homem e de mundo que, consequentemente, conduzem a diferentes abordagens do ponto de vista da metodologia, pesquisa, produção tecnológica, terminologia entre outros (Santa Catarina, 2026g, grifo nosso).

Quais transformações da sociedade? Os ligados ao viés neoliberais, de serviços que deveriam ser prestados pelo Estado na área da educação especial, mas são oferecidos por instituições privadas filantrópicas?

O sistema capitalista, pela sua organização societária, com dinâmicas, antagonismos e contradições, foi criando estratégias, por meio do Estado, para legitimar políticas dentro do "jogo" democrático, atendendo reivindicações imediatas para diminuir as tensões sociais (Netto, 2011) e uma das táticas direcionadas àqueles que pareciam não possuir condições para uma inserção social qualificada é a institucionalização.

Em 2005, os encaminhamentos da FCEE, logo depois da publicação e divulgação do Programa Educação Inclusiva: direito

à diversidade de 2003, foi organizar uma Política de Educação Especial em Santa Catarina (2009). Este documento define o público e os serviços tanto na educação básica, como nas instituições especializadas. A partir desta Política, o CEE/SC aprovou, a Resolução nº 112/2006, revogada pela Resolução nº 100/2016, regulamentando os serviços de Educação Especial no sistema de ensino.

Para orientar a rede regular de ensino e as instituições especializadas privadas filantrópicas foi elaborado um Programa Pedagógico (2009a) publicado pela FCEE e SED em 2009, que propõe e divulga as ações na educação básica, como tipos de atendimentos em sala de aula (2º professor de turma, professor intérprete, professor bilíngue, professor guia-intérprete e instrutor de Libras); o SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado, que posteriormente vira Atendimento Educacional Especializado - AEE em função dos projetos do governo federal), por área (Deficiência Auditiva - DA, Deficiência Visual - DV, Deficiência Int4electual - DI, Deficiência Física - DF, Transtorno Global de Desenvolvimento - TGD) na rede regular de ensino. E como exceção, de acordo com o Programa Pedagógico (2009a), o Serviço Pedagógico Específico (SPE) seria destinado aos estudantes com deficiência que, por motivos de saúde ou baixa funcionalidade não foram encaminhados para o ensino regular.

Mesmo com os encaminhamentos de atendimento educacional na rede regular de ensino, as Apaes continuam com um número importante de matrículas, "31 mil estudantes em 240 instituições", conforme o site da FCEE. Atualmente, a FCEE estabelece convênio com 246 instituições privadas filantrópicas, dentre estas, 196 Apaes (Santa Catarina, FCEE, 2026c).

Em relação aos convênios da FCEE, que representa o governo do Estado, com as instituições especializadas, que representa um segmento da sociedade civil, verificamos que a legislação estadual fortalece o financiamento às Apaes em SC e autoriza, mesmo com as políticas de perspectiva de educação inclusiva, a permanência de

estudantes matriculados exclusivamente em instituições privadas filantrópicas.

Podemos exemplificar a legislação catarinense de financiamento com a Lei nº 13.334/2005, que institui o FUNDOSOCIAL, destinado a financiar à inclusão e promoção social, só que de acordo o documento da referida Lei, Art. 1º, §1º "A Educação Especial de que trata o caput deste artigo será promovida por meio das ações desenvolvidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs, situadas no Estado de Santa Catarina" (Santa Catarina, 2005). Isso nos indica que, somente as instituições das Apaes receberão este recurso público além da cedência de professores para atuar nos serviços de caráter educacional nas instituições privadas filantrópicas.

Mais recentemente, o governo do Estado instituiu o Programa Gente Especial, conforme Decreto nº 530, de 27 de março de 2024, que regulamenta os repasses financeiros para as instituições especializadas em Educação Especial de Santa Catarina, especialmente para Apaes, reunindo em um único Termo de Fomento, com duração de 5 anos, os três repasses existentes anteriormente: o Modelo de Repasse Direto (MRD), o Fundo Social e o Acolher. Segundo o site da FCEE, "o Governo do Estado repassa por ano cerca de R$ 350 milhões, pelo Programa Gente Especial. Lançado em março de 2024, Gente Especial tem duração de cinco anos, com repasse total de mais de R$ 1,5 bilhão para as instituições" (Santa Catarina, FCEE, 2026d).

O financiamento é, pelo número de matrículas na instituição, o que gera uma disputa por matrículas, inclusive dos estudantes matriculados no ensino regular, conforme pesquisa de Leffer (2023). Cada financiamento é destinado a um formato, o Modelo de Repasse Direto (MRD), serve para contratação direta de professores e demais profissionais necessários para atuarem na instituição (Santa Catarina, FCEE, 2026d). O repasse do Fundo Social - aquele mencionado destinado para as Apaes - e Acolher - criado para as instituições que não tem vínculo com a Fenapaes - "são destinados à manutenção das atividades técnico-pedagógicas

das instituições, sendo voltado para custeio de compras de alimentos, material pedagógico, material de limpeza e manutenção em geral" (Santa Catarina, FCEE, 2026d).

De acordo com notícia do site da FCEE, a Presidente da FCEE, Jeane Probst Leite, afirmou que,

> Nenhum estado do Brasil investe como Santa Catarina, enquanto em outros estados estão fechando as instituições, sob orientação do governador Jorginho Mello estamos fortalecendo o investimento e garantindo a qualidade desse serviço em Santa Catarina.
> [...]
> Os repasses financeiros para as instituições conveniadas pelo Gente Especial são calculados pelo número de educandos em cada instituição, com pagamentos definidos conforme tabela de valores publicada no site da FCEE. Os educandos incluídos são atendidos nos programas educacionais de acordo com diretrizes técnicas definidas pela FCEE. Além dos repasses financeiros, as instituições também recebem apoio por meio da cedência de professores efetivos e ACT's, capacitações e assessorias técnicas e pedagógicas (Santa Catarina, FCEE, 2026e).

O que percebemos, pelo posicionamento da direção da FCEE, que a instituição que define a política do Estado de SC mantém um posicionamento conservador na área da Educação Especial, fortalecendo as instituições especializadas privadas filantrópicas com uma política de financiamento e manutenção do atendimento segregado. Garcia (2017) nos chama atenção que há uma disputa entre a perspectiva de educação inclusiva e a manutenção das instituições privadas filantrópicas, que a autora denomina como "forças da inovação" e "forças da tradição", mas que tanto uma como a outra tem um projeto social e educacional conservador. Segundo Garcia (2017, p. 40),

> O que a nosso ver não tem sido explorado é que tanto as forças da "tradição", como as forças da "inovação" guardam um projeto social e educacional conservador. O caráter conservador das forças da "tradição" é bastante conhecido entre nós, permeado por um poder privado e filantrópico, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já em relação às forças da "inovação" podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a

> privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar.

Desta forma, o Estado educa o consenso por meio de "organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente" (Gramsci, 2014, p. 121). Os serviços que deveriam ser prestados pelo Estado na área da EE são oferecidos por instituições privadas filantrópicas, denominadas por Gramsci de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), que assumem o gerencialismo da pobreza.

Neste sentido, as políticas são ferramentas para neutralizar as lutas e reivindicações populares (Fontes, 2020), e não de superação da condição de pobreza das pessoas com deficiência e nem de sua emancipação social e econômica, ao contrário, a proposta e de manutenção da pobreza e da deficiência. Então, que transformação social que a FCEE se refere na sua concepção de educação especial? Com certeza não é de superação e emancipação das condições sociais, políticas e econômicas das pessoas com deficiência.

Articulado com a FCEE, percebemos em SC um outro movimento ligado as "forças da inovação", é o movimento ligado ao empresariamento, denominada de filantropia empresarial, em que os serviços que deveriam ser prestados pelo Estado na área da Educação Especial são oferecidos por fundações e institutos pelo viés da filantropia. A atuação dos institutos e fundações estão relacionadas a grandes empresas, com financiamento e gestão de empresários para o exercício da "cidadania", conforme o site do Instituto Guga Kuerten e Fundação Aury Luiz Bodanese.

Que cidadania é esta? A cidadania foi sendo banalizada pelas políticas liberais, já que na concepção da burguesia a cidadania é para poucos da mesma classe social: elitizada e não universal. Na sociedade capitalista, o direito ao acesso às condições básicas de

cidadania foi sendo condicionado ao mercado, à produção, ou seja, a cidadania é adquirida, como bem de consumo (Garcia, 1998).

Em síntese, a sociedade política terceiriza e financia os serviços de educação especial para instituições especializadas privadas filantrópicas como único espaço de atendimento às pessoas com deficiência. Como proposta política, econômica e ideológica de manutenção do capital, orientando a estrutura e a superestrutura do capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou, a partir das análises, que a Educação Especial no estado de SC foi se consolidando ao longo do tempo, como uma área de atendimento educacional voltado às instituições especializadas privadas filantrópicas. Assim, como as políticas estatais, o estado como Integral (Gramsci), foi se adequando as forças da tradição e de inovação na área, mas tanto uma como a outra tem um projeto social e educacional liberal conservador.

Procuramos, nos limites desta reflexão, desenvolver análises que contribuam para a apreensão das formas como a sociedade política foi conduzindo e sendo conduzida pela sociedade civil, representada pelas instituições privadas que se configuram como Aparelho Privado de Hegemonia (APH) de manutenção tanto da tradição na área da educação especial como, da sociedade capitalista (Lehmkuhl, 2018).

Mesmo que o Ministério da Educação apresente dados do censo escolar para demonstrar o sucesso da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, conforme indicado nos dados de matrículas, assim, também, o Estado de SC vem com indicadores de matrícula bastante expressivos, mesmo com a inserção de dados de matrícula de estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). A análise evidencia uma ofensiva à educação segregada, considerando que as instituições exclusivas de Educação Especial continuam com os serviços financiados pelos programas de financiamento, como o Programa Gente Especial, com três tipos de

financiamentos (MRD, Fundo Social e Acolher) restrito às instituições especializadas privadas filantrópicas, como as Apaes.

O estudo também demonstrou que o governo de Estado, por meio da FCEE constrói um consenso de que o ensino de pessoas com deficiência deve ser, preferencialmente, em instituições especializadas, ao contrário do que fala a política nacional e a política do próprio Estado de SC. A contradição está nos encaminhamentos de projetos de financiamento, como o Programa Gente Especial, e a cedência de professores para atuar em serviços segregados de 246 instituições, sendo 196 das Apaes.

Apesar de o discurso público oficial de inserção dos alunos com deficiência na escola pública - demonstrado nos dados, tanto do Censo escolar quanto no site de Educação na palma da mão de SC -, a relação de complementariedade entre o serviço público e as instituições filantrópicas se fez sempre presente, na medida em que o poder público, durante todo período, apoiou essas instituições e incorporou a filantropia como um princípio a ser valorizado.

Desta forma, é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive, para os estudantes vinculados à modalidade Educação Especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social para ser de fato uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

APAE BRUSQUE. **Quem somos**. Brusque: Apae. 2026. Disponível em: https://www.apaebrusque.org.br/apae/. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE**)**. **Cidades e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html. Acesso em: 11 jan.2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar de Educação Básica 2025**: divulgação dos resultados. Manaus, AM:INEP, 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

FONTES, Virginia. **Pobretologia e falsificação da ira popular**. Youtube. TV Boitempo. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rRswefXBYj8. Acesso em: 31 jan. 2026.

FUNDAÇÃO AURY LUIZ BODANESE. **Quem somos**. Disponível em: https://www.falb.org.br/quem-somos/. Acesso em: 09 mar. 2026.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In:* Garcia, R. M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/abstract/?format=html&lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2026.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam sequelas motoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v. 3: **Maquiavel**: notas sobre o Estado e a política. 6. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

INSTITUTO GUGA KUERTEN. **Quem somos**. Disponível em: https://www.igk.org.br/quem-somos/. Acesso em: 09 mar.2026.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G.; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE:** 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEFFER, D. M. **Serviços de Atendimento na Educação Especial no Município de Timbó Grande-SC numa perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador: UNIARP. 2023. Disponível em: https://acervo.uniarp.edu.br/?p=2947. Acesso em: 18 mar. 2026.

LEHMKUHL, M. de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre o público e privado nas políticas de educação especial** (1974/2016). Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21158. Acesso em: 20 fev. 2026.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de interação social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **Publicização da educação especial no Paraná**: Gestão Requião (2003-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos "excepcionais": uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, n. 33, p. 228-252, mar. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565/7134. Acesso em: 21 dez. 2025.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **História da Educação Especial**. São José: FCEE. 2026. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/historia. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016:** estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: CEE, 2016. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc. Acesso em: 15 fev. 2026.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 3. 403, de 15 de julho de 2010:** aprova o Estatuto Social da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE e estabelece outras providências. 2010. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/estatuto Acesso em: 16 mar. de 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Galeria de Presidentes**. São José: FCEE. 2026a. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/galeria-de-ex-presidentes. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Missão, Visão e Valores**. São José: FCEE. 2026b. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/missao. Acesso em: 16 mar.2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Parcerias**. São José: FCEE. 2026c. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/convenios. Acesso em: 16 mar. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Repasses Financeiros e Prestação de Contas**. São José:

FCEE. 2026d. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/fundo-social. Acesso em: 16 mar.2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **SC mantém maior programa estadual de apoio à Educação Especial no país**. São José: FCEE. 2026e. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/10166-sc-mantem-maior-programa-estadual-de-apoio-a-educacao-especial-no-pais. Acesso em: 16 mar. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Estrutura Organizacional**. São José: FCEE. 2026f. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/estrutura-organizacional. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Concepção de Educação Especial**. São José: FCEE. 2026g. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/educacao-especial. Acesso em: 16 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial**, São José: FCEE, 2009. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/politica-de-educacao-especial/447-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-santa-catarina-em-pdf/file. Acesso em: 21 dez 2025.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**, São José: FCEE, SC, 2009a. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/programa-pedagogico-em-educacao-especial/445-programa-pedagogico/file. Acesso em: 21 dez 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 13.334, de 28 de fevereiro de 2005:** que institui o FUNDOSOCIAL, destinado a financiar programas de apoio à inclusão e promoção social, na forma do art. 204 da Constituição Federal, e estabelece outras providências. 2005.

Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/leis/2005/lei_05_13334.htm. Acesso em: 16 fev. 2026

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.334**, **de 6 de janeiro de 2022**: institui o Fundo Estadual de Promoção Social e Erradicação da Pobreza (FUNDO SOCIAL), incorpora os fundos estaduais que menciona e estabelece outras providências. 2022. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/leis/2022/lei_22_18334.htm#art_016. Acesso em: 16 mar. de 2026.

SANTA CATARINA. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969:** dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1969. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-4394-1969-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-santa-catarina. Acesso em: 16 fev. 2026

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão**. Florianópolis: CEE. 2026. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/. Acesso em: 11 mar. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Adriane Giugni da. **O movimento apaeano no Brasil**: um estudo documental (1954-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES EM RORAIMA

Leonardo Sobrinho Câmara
João Henrique da Silva
Maria Edith Romano Siems

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional aos estudantes público da Educação Especial tem se ampliado significativamente nas escolas públicas brasileiras. Da mesma forma, ampliam-se em muitos estados, a exemplo de Roraima, a implantação de escolas cívico-militares, espaços onde as atividades da disciplina Educação Física são, em muitos casos, das mais diretamente afetadas, seguindo a perspectiva histórica de ênfase nas práticas de controle corporal do universo militar.

A efetivação do direito à educação para todos, em acordo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, pauta-se no direito à matrícula nas escolas de Educação Básica, com o dever da escola de assegurar através de ações de Atendimento Educacional Especializado, condições para a permanência e o acesso ao conhecimento com a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as necessidades e singularidades dos estudantes.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objeto de investigação as condições e práticas na Educação Física Escolar para os alunos público da Educação Especial, em escolas cívico-militares, no Estado de Roraima. A partir da questão central que investiga como ocorrem as aulas de Educação Física

para estes estudantes em escolas cívico-militares do Estado de Roraima, buscamos também compreender o perfil profissional e formativo dos docentes, as concepções dos profissionais em relação aos sentidos de Educação Física e da modalidade Educação Especial, bem como os impactos da militarização sobre o trabalho pedagógico da disciplina educação física para os estudantes público da Educação Especial.

MÉTODO

Essa pesquisa teve como base os fundamentos e conceitos do método do materialismo histórico-dialético para ajudar na compreensão do fenômeno educacional através de uma análise investigativa adotada como estratégia de interpretação da realidade, articulando visão de mundo e práxis. O materialismo histórico e dialético considera que o conhecimento é possível por meio da visão concreta do objeto, superando a visão sincrética da realidade. Para Frigotto (2001), o movimento do pensamento vai do pensamento do concreto pensado ao concreto real, mas não perdendo de vista a prática social.

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o objeto é analisado como síntese de múltiplas determinações da realidade, isto é, o processo educativo é permeado por diferentes relações entre professores e alunos. Ainda, nesta lógica de compreensão de mundo, homem e sociedade, Vygotsky (2008) destaca-se como autor que subsidia nossos estudos, em especial, nos aspectos relativos à compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir do método materialista histórico e dialético, buscamos compreender como acontece a Educação Física para os alunos público da Educação Especial nas escolas cívico-militares de Roraima, contextualizando o fenômeno em suas condições geográficas, culturais e históricas que nos favorecessem extrair, examinar e analisar os elementos da realidade educativa.

De acordo com uma pesquisa realizada, que considerou o período de 2019-2021, o Estado de Roraima possui 18 (dezoito) escolas cívico-militares, 10 (dez) destas escolas tiveram participação na composição desse estudo, sendo 07 (sete) localizadas na capital Boa Vista, e três do interior do Estado. Dessas, 01 (um) docente de cada escola participou respondendo a um questionário semiaberto, com dados gerais sobre a atuação e organização pedagógica das atividades sob sua responsabilidade e 04 (quatro) professores prosseguiram para a etapa de entrevista semiestruturada, aprofundando aspectos de interesse de nosso estudo.

O critério para a seleção dos participantes foi: atuar como professor de Educação Física nas escolas cívico-militares do estado de Roraima; contar em suas turmas com alunos público da Educação Especial; ter disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa, o que levou à redução de participantes na segunda etapa. A investigação teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), registrado com o parecer sob nº 4.910.309/2021. Os dados coletados por meio dos questionários semiabertos foram submetidos à análise de conteúdo, em suas fases de organização, codificação, categorização, tratamento e interpretação dos dados coletados, para, assim, ser possível a compreensão das informações levantadas na pesquisa (Bardin, 2010).

É importante ressaltar que nesta pesquisa foram definidas categorias prévias, às quais se agregaram elementos que emergiram das entrevistas como: perfil dos professores, perfil dos alunos público da Educação Especial, participação nas aulas de Educação Física, concepções de educação física e Educação Especial dos professores, de forma a compreender os impactos do processo de militarização nas práticas pedagógicas e as múltiplas determinações das realidades relacionadas à articulação entre Educação Física e Educação Especial em escolas cívico-militares. O processo de abstração contribuiu no entendimento dos processos históricos, políticos e pedagógicos que perpassam nas escolas cívico-militares, consequentemente, no trabalho pedagógico dos professores.

EDUCAÇÃO, MILITARIZAÇÃO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A existência de colégios militares no Brasil, tradicional e restrita a uma parcela específica da população, assumiu, na última década, um caráter diferenciado, ampliando-se em todo o país práticas de militarização em escolas públicas que antes não conheciam essa proposta. Essas escolas públicas militarizadas são reguladas pela Lei nº 9.394/1996 e estão sob responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de Educação, sendo algumas delas, inclusive, mantidas pelo Ministério da Educação (Mendonça, 2019) assumindo a denominação de escolas cívico-militares.

Nas escolas cívico-militares, representantes das forças militares atuam na organização administrativa e disciplinar, com funções de diretores administrativos, secretários, comandantes e subcomandantes do corpo de alunos, apoio administrativo e monitores de alunos, com o suposto propósito de auxiliarem na gestão educacional e administrativa das escolas. Já os professores, continuam sendo civis, responsáveis pela gestão da organização didático-pedagógica das escolas. Cabe ressaltar que esses militares, que compõem a organização administrativa e disciplinar, podem ser militares da ativa e/ou da reserva remunerada, que recebem gratificações financeiras adicionais por assumir cargos dentro das escolas cívico-militares.

Conforme Reis *et al.* (2019), a militarização das escolas é um tema atual, principalmente, devido à expansão rápida de processos diversos de militarização das escolas públicas. Segundo Reis *et al*. (2019), há

> [...] necessidade de estudos que investiguem esse processo e problematizem os principais argumentos utilizados para justificar a militarização da escola pública, de maneira especial, os que legitimam os modelos até agora implementados: 1) a violência nas escolas precisa ser controlada e colégios militares são seguros e organizados; 2) estudantes de colégios militares apresentam melhor desempenho do que estudantes de escolas públicas em geral, ou seja, colégios militares têm mais "qualidade" (Reis *et al*., 2019, p. 233).

Utilizando argumentos semelhantes aos apontados por Reis *et al*. (2019), o governo do estado de Roraima vem militarizando as suas escolas estaduais. O Estado de Roraima está localizado na Região Norte do país, ocupando uma área de 230.104 km², limitando-se ao norte e noroeste com a Venezuela, a leste com a Guiana, a sudeste com o Estado do Pará e ao sul e oeste com o Estado do Amazonas. O Estado é formado por 15 (quinze) municípios dos quais 07 (sete) possuem escolas militarizadas (IBGE, 2020).

Com base nas informações educacionais fornecidas pela Secretaria de Educação de Roraima e citadas no diretório de pesquisa de Maximino (2019), o Estado possui um total de 849 (oitocentos e quarenta e nove) escolas, das quais 284 (duzentos e oitenta e quatro) estão localizadas em áreas urbanas e 565 (quinhentos e sessenta e cinco) em áreas rurais. Dessas escolas, 418 (quatrocentos e dezoito) são pertencentes às redes municipais, 375 (trezentos e setenta e cinco) à rede estadual, 49 (quarenta e nove) são de caráter privado e 07 (sete) fazem parte da rede federal de ensino.

Na capital do Estado, Boa Vista, existem 239 (duzentos e trinta e nove) escolas, sendo 119 (cento e dezenove) municipais, 72 (setenta e dois) estaduais, 44 (quarenta e quatro) privadas e 04 (quatro) federais, abrangendo tanto áreas urbanas quanto rurais. Ocorre que, deste universo de unidades públicas de ensino, um volume expressivo vem passando por um processo de militarização compondo os Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima, em ações que têm sido instituídas por decretos estaduais.

O Decreto Governamental nº 24.851-E, de 5 de março de 2018, por exemplo, afirma em seu texto a necessidade de implementar uma política de militarização em determinadas escolas com base em supostos índices de violência registrados nestas e nas áreas circundantes. A partir dessa premissa, o propósito declarado da militarização como sendo o de proporcionar maior segurança para professores, alunos e toda a comunidade escolar, transformando-as em instituições militarizadas (Roraima, 2018a).

Já o Regimento Geral da Rede de Colégios Militarizados do Estado de Roraima, estabelecido pelo Decreto nº 25.974-E em 24 de

setembro de 2018, delineou a gestão e organização dessas escolas, que a esta altura compunham 18 (dezoito) escolas estaduais em 07 (sete) municipais do Estado, sendo que, em algumas delas, essas escolas são as únicas opções de oferta do Ensino Médio para a população, não restando à coletividade, opções de escolas não militarizadas (Roraima, 2018b).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção apresenta e discute os dados da pesquisa organizados com base nos seguintes tópicos: 1) Perfil docente; 2) Perfil discente; 3) Concepções, práticas e gestão do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física. Importa destacar que os questionários relativos aos perfis foram respondidos pelo total dos participantes da pesquisa e que as entrevistas semiestruturadas que aprofundaram as discussões contaram com a participação de apenas quatro docentes, considerando o fato de os impactos da pandemia da covid 19 ainda serem muito presentes no momento de sua aplicação.

PERFIL DOCENTE

O perfil pessoal dos professores de Educação Física das escolas cívico-militares compreende um maior número de professores na faixa etária acima dos 30 anos, sendo prevalentes entre 36 e 45 anos. São, em sua maioria, docentes do sexo masculino e, a metade deles constituída de professores que nasceram no Estado de Roraima, aos quais se somaram três colegas do Nordeste, um do Norte e um docente venezuelano. Todos residem nos municípios em que atuam como professores.

Esses docentes são licenciados em Educação Física e, em sua maioria, 8 (oito), concluíram a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, sendo os outros 2 (dois) formados pela Universidade Estadual de Roraima, o que demonstra o caráter consolidado que a formação em Educação

Física ocupa hoje no Estado. Todos os docentes dessa pesquisa participaram de cursos de Especialização Lato Sensu, mas apenas um deles participou de um curso de "Educação Inclusiva" e, dos demais, três realizaram cursos de aperfeiçoamento a saber: Libras, Educação Inclusiva e Educação Física Adaptada.

Todos os docentes têm longa trajetória na Educação Básica e, em sua maioria, atuam há mais de 10 anos com a Educação Física, o que reforça a consolidação da disciplina no Estado. Mas, embora tenham uma longa trajetória na docência, o que poderia proporcionar uma maior especialização na área da educação, nota-se que a formação em Educação Especial não tem sido uma prioridade em seus programas de desenvolvimento profissional contínuo.

PERFIL DISCENTE

Dados informados pelos docentes indicam um perfil em que a maior parte dos docentes, 08 (oito), relataram ter alunos com Deficiência Física e Deficiência Intelectual em suas escolas, seguidos por cinco 05 (cinco) professores que relataram ter alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Além desses, 04 (quatro) professores relataram ter alunos Surdos, com Transtornos do Espectro Autista e com Deficiência Auditiva; 03 (três) professores relataram que tinham em suas turmas alunos com Deficiências Múltiplas, Baixa Visão e Síndrome de Down, e 02 (dois) professores relataram ter alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Em média, cada professor apresentou 04 (quatro) tipos de perfis de público da Educação Especial distintos, o que exige abordagens diferenciadas diante das especificidades dos estudantes.

A presença de estudantes com deficiência em escolas cívico-militares pode ser explicada pelo fato de que Roraima tem uma história *sui generis* na garantia da educação ao público da Educação Especial. Conforme o estudo de Siems-Marcondes (2013), há uma longa trajetória de participação de estudantes com deficiência nas

escolas de Ensino Regular dessa região. Essa trajetória foi iniciada nos anos finais da década de 1970 com a existência de um setor específico de Educação Especial no interior da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima, e a Divisão de Educação Especial, a partir dos anos 1990, antecipando as políticas de inclusão escolar que viriam, posteriormente, ser parte da agenda das políticas dos governos Lula e Dilma.

No relato dos professores, comparando o quantitativo dos matriculados e dos participantes, nota-se a diminuição na quantidade dos que estão matriculados e os que participam efetivamente das aulas de Educação Física das escolas cívico-militares, com a exclusão dos estudantes com deficiências múltiplas e Síndrome de *Down* das atividades de Educação Física escolar. Questionados sobre a existência ou não de diferença no perfil dos alunos público da Educação Especial do período antes da militarização para o pós-militarização, 05 (cinco) professores relatam que não houve mudanças com o processo de militarização das escolas, enquanto outros 05 (cinco) professores relatam que houve mudanças

Dentre os professores que relataram mudanças, 02 (dois) docentes afirmaram que o processo de militarização promoveu uma maior atuação dos estudantes da Educação Especial nas aulas de Educação Física, considerando-se que após a militarização, a participação nas aulas se tornou obrigatória para todos os alunos, o que não ocorria anteriormente, o que fez com que ampliasse o envolvimento dos alunos público da Educação Especial com as aulas de Educação Física.

Ressalte-se que dos 05 (cinco) professores que relataram mudanças no perfil dos alunos público da Educação Especial nas aulas de Educação Física, 03 (três) deles atuam em municípios do interior e evidenciam múltiplas realidades dentro do sistema educacional das escolas cívico-militares.

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No que se refere às concepções em relação à Educação Física e as suas abordagens, os professores compartilharam visões semelhantes da ideia de Educação Física, concebida como um conjunto de práticas corporais que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Trata-se de uma aproximação com a concepção da Educação Física Popular, que para Taffarel (2016) remete à Educação Física como área do conhecimento que tem como objeto a Cultura Corporal. Esta pode ser definida como:

> [...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à suas realidades e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas prioridades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (Taffarel; Escobar, 2009, p. 3).

Em publicação posterior Taffarel (2016), afirma que cabe à escola a elaboração e a socialização de conhecimentos necessários à formação dos alunos e que a organização da área do conhecimento "cultura corporal", a ocorrer nas aulas de Educação Física, demanda de uma produção de conhecimento coletivo e que devem ser levados em consideração pressupostos políticos, lógicos, psicológicos e didáticos, baseados na dialética materialista e tomando uma prática objetiva.

No que concerne às concepções da Educação Especial, evidenciamos nos discursos dos participantes da pesquisa, perspectivas diferentes, indicando que Educação Especial é:

> Um campo dentro da área da Educação que vai procurar oferecer ensino e aprendizagem para aqueles alunos que têm algum tipo de deficiência, de transtorno de aprendizagem. [...]. Na Educação Especial é propor o nível de igualdade para esses alunos que têm deficiência, que têm transtornos, que têm síndromes, o processo de ensino-aprendizagem mais diferenciados, de acordo com cada caso. (Professor A).

> A mesma coisa que a Educação Física, só que voltada para o público com necessidades especiais, a mesma coisa, só muda o público-alvo. (Professor B).

> A Educação Especial é uma modalidade escolar, direcionada para os alunos com deficiência e transtornos, nela todo o ensino deve ser de forma adequada para seu público. (Professora C).

> Educação Especial é o lugar onde se encaixam os alunos com deficiência dentro das escolas, os alunos com transtornos, autismo e superdotação também entram nesse grupo. A diferença é que eles têm acompanhamento de cuidadores e precisam de adequação de material. (Professor D).

A partir desses depoimentos, identifica-se que o Professor A e o Professor C expressam em suas concepções uma perspectiva inclusiva ao enfatizar o caráter de propor igualdade para o público da Educação Especial dentro da escola e definem a Educação Especial como uma modalidade de ensino que possui seu público específico, que necessitam de práticas próprias.

O Professor B, ao comparar a Educação Especial com a Educação Física, relata que a diferença entre elas é somente o público direcionado. Isto evidencia uma concepção de Educação Física adaptada. Já o Professor D aproxima seu discurso de duas diferentes concepções de Educação Especial: no primeiro trecho ele dispõe uma opinião de caráter integracionista e, logo em seguida, complementa com uma frase que se aproxima de uma concepção inclusiva da Educação Especial, relatando: "Educação Especial é o lugar onde se encaixam os alunos com deficiência dentro das escolas, os alunos

com Transtornos, Autismo e Superdotação também entram nesse grupo. A diferença é que eles têm acompanhamento de cuidadores e precisam de adequação de material".

Observa-se que nenhum professor definiu a Educação Especial de modo que contemplasse todas as nuances dessa modalidade de ensino conforme a Lei nº. 9.394/1996, a qual define Educação Especial como "[...] uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a Educação Especial é parte integrante da educação social, coerente com a relevância dos processos de inserção integral da pessoa com deficiência no meio social para seu efetivo desenvolvimento. Neste sentido, passa-se a desvincular a deficiência de um caráter biológico para um desafio no campo educacional, com ênfase nos processos sociais de desenvolvimento e de formação de personalidade.

Questionados sobre a compreensão do papel da Educação Física na formação dos alunos da Educação Básica com destaque para os alunos público da Educação Especial, encontramos perspectivas que dialogam com o depoimento do Professor A ao indicar que "a Educação Física tem o papel de tornar o aluno crítico". O Professor B ressalta o "conhecimento dentro das práticas corporais", assemelhando-se ao ensino do desenvolvimento de fatores como a consciência corporal e valências motoras. Nos discursos do Professor C e do Professor D, opiniões como "a Educação Física, tem o papel de possibilitar vivências aos alunos diferentes do que eles têm na sala de aula" e "o papel da Educação Física é a socialização e formação dos alunos para a sociedade", ressaltam o desenvolvimento do aluno a partir da interação dele com o meio.

Outra questão levantada aos professores foi relacionada a como eles veem o processo de militarização nas escolas em que trabalham, e como tem sido a experiência de trabalho com a mudança da escola para um modelo cívico-militar. Os diálogos a seguir mostram o que cada professor destaca nessa mudança:

Falando especificamente sobre a **minha experiência na escola que trabalho, a visão que eu tenho sobre esse processo é que foi benéfica**. Eu entendo que foi muito bom para a escola, para comunidade, porque a gente não pode simplesmente entender a escola de maneira isolada [...]. **Porque veio melhorar alguns problemas da comunidade, como por exemplo as drogas**. Ali na comunidade da escola, do trabalho, é uma comunidade que tem essa vulnerabilidade social, de drogas, de facções, e a militarização ajudou na reorganização [...]. **Há uma exigência maior, com certeza de disciplina**, porém também há a questão de diálogo existentes dentro do corpo militar quanto à questão de orientação educacional. (Professor A).

"Difícil, porque a gente tem esse confronto, **essa lacuna legal que é um pouco nebulosa, a escola nem é militar e nem é totalmente civil.** Então, ela tem um militar lá dentro que é o diretor, são monitores que têm lá dentro né, que lidam mais com a parte administrativa, mas que muitas vezes entra em confronto com o lado pedagógico. Então assim, é muito complicado você tentar achar um meio termo de convívio. Em muitas escolas isso é difícil porque muitos professores têm essa dificuldade, **muitas escolas os gestores e inspetores que são militares tentam ultrapassar a linha,** porque como ela não é bem clara muitos tentam ultrapassar a linha interferindo no trabalho do professor. Então, para mim, essa é a maior dificuldade, porque não tem uma clareza de, exatamente qual o papel dela, de como vai agir lá dentro." (Professor B).

Bom, aqui na cidade eu acredito que a militarização veio para ajudar, pois foram duas escolas militarizadas nesse processo, e eram escolas onde os gestores e professores já estavam perdendo o controle de muitas situações. **A militarização ajudou nisso, em conseguir controlar mais os alunos dentro da escola e no bairro também, caso de alunos entrando em facções, em brigas, usando drogas dentro da escola, andando com facas, nisso tudo a militarização veio para ajudar**. Existem agora mais regras e os alunos precisam seguir, como agora a polícia militar quem faz esse papel, existe um respeito maior por parte dos alunos. Com isso a gente consegue trabalhar melhor, tem mais segurança, sabe que dentro da escola não vão correr perigo, conseguimos cobrar mais dos alunos. (Professora C).

Minha experiência na escola que trabalho tem sido boa, **apesar de mudanças que causaram muita reclamação por parte dos professores e alunos, eu acredito que a parte militar dentro da escola veio ajudar na organização**. **Agora se tem um ambiente de muito mais respeito, pouca bagunça e hierarquia.** A participação nas minhas aulas por exemplo melhorou, eu acho que a Educação Física se tornou até um escape para os alunos, eles ficam o

> tempo todo sob pressão e nas aulas podem se soltar um pouco. Nessa militarização os militares acabaram trazendo o papel de autoridades dentro da escola, e os professores não precisam mais está batendo tanta cabeça como era antes. (Professor D).

Para os professores, o processo de militarização levou para as escolas uma perspectiva de regime disciplinar, onde a figura do militar passou a ser mais respeitada do que a do professor. Para o Professor B, é válido ressaltar que a relação do corpo militar com corpo docente pode gerar conflitos relacionados à interferência militar na prática pedagógica, e para os Professores A, C e D a militarização ajudou na organização, em relação à segurança dentro das escolas e comunidade ao entorno.

Diante desses depoimentos problematizamos: a função social da escola é disciplinar ou propiciar aquisição de conhecimentos? A escola deve ser um aparato do Estado para controlar corpos e conhecimentos? Atribuir aos militares crédito no enfrentamento de problemas relativos à segurança pode ser atribuído a uma visão sedimentada no senso comum construída ao longo das décadas.

O Estado de Roraima teve uma atuação forte dos militares, principalmente, durante a ditadura civil-militar, por meio do qual o governo implementou o "Plano de Integração Nacional" que buscou dotar Boa Vista com uma infraestrutura moderna, bem como concretizar a ideologia da segurança nacional. Esta ideologia se expressa na concepção de guerra interna sob a qual os militares deveriam vencer a qualquer custo para garantir a "segurança nacional" (Vieira, 2005).

Os estudos de Vygotsky (2008), destacam que, a partir do nascimento, o sujeito passa a fazer parte, de forma histórica e cultural, da sociedade, desse modo, passa a absorver e a partilhar concepções de forma integrante na cultura inserida. Este movimento é também conhecido como a interação dialética do homem e do meio sociocultural, com esta interação o ser humano transforma o seu meio ao mesmo tempo em que o meio transforma a si mesmo. A partir disto, Vygotsky e Luria (1996), destacam que:

> [...] o comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, na sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (Vygotsky; Luria, 1996, p. 9).

Desse modo, é possível apreender as motivações iniciais pelo aceite da institucionalização da militarização das escolas públicas em Roraima. Na pesquisa de Gonçalves e Cardoso (2020), que buscou identificar as teorias e argumentações que os professores possuem sobre educação na relação com a militarização em Roraima, constatou-se a opinião unânime de aceitação quanto à militarização por parte dos professores. A aceitação da militarização foi justificada com a melhoria da disciplina, enquanto comportamento, na escola, e com o fato de a escola estar mais segura contra a violência (Gonçalves; Cardoso, 2020).

Sendo assim, avalia-se que, na realidade das escolas cívico-militares, "[...] os sentidos adotados pelos professores não consideram uma Educação para o diferente, que valoriza as relações afetivas e a construção de valores sociomorais. O foco é a questão disciplinar e a solução de conflitos nas relações pedagógicas" (Gonçalves; Cardoso, 2020, p. 4).

> Percebemos que a principal defesa "disciplina" é uma camuflagem para a aplicação comportamental puramente dócil e servil para os estudantes, em que a obediência é o método mais rápido para exigir o "respeito ao superior". A palavra camuflagem foi dita anteriormente justamente pela educação abranger uma enorme dimensão social, a qual fatores além da sala de aula precisam ser questionados e observados. É preciso avaliar as consequências desse método fora do ambiente escolar. Afinal, o aluno apresentou mudanças por intimidação? Seu comportamento mudou apenas no ambiente escolar? A vantagem da militarização está apenas na escola? Quais as vantagens pedagógicas para os alunos no desempenho escolar? A escola militarizada cumpre o compromisso social da educação? O professor cumpre o seu papel social ou apenas acomodou-se numa servidão voluntária? A justificativa para uma defesa da escola Militarizada pelo

professor está realmente considerando os princípios constitucionais dos alunos? (Gonçalves; Cardoso, 2020, p. 5).

Os professores responderam também sobre as mudanças nas aulas de Educação Física a partir da militarização das escolas. O Professor A relatou que, com o processo de militarização, houve um ganho em relação a disponibilização de materiais e no relacionamento gestão-professor. Porém, os Professores B, C e D disseram que o processo de militarização acabou "tomando" espaço dentro do componente curricular da Educação Física, desde utilização de horários, espaços e professores para práticas de atividades de interesse militar.

> Pra mim não, a aula de Educação Física não mudou nada, mas pros alunos mudou porque muitas atividades que são feitas têm o processo militar nelas, como a **ordem unida**, **por exemplo os jogos militares que são feitos lá dentro com jogos específicos dos militares como o carregamento de saco, resgate de sobrevivente, escalada de corda, e a gente como professor de Educação Física temos que ajudar a coordenar as atividades**, a gente acaba incorporando aquilo no nosso trabalho, coordenando essas ações e eventos. (Professor B).

> Nossas aulas de Educação Física sempre foram bem cheias e participativas, no meu caso não houve assim uma mudança expressiva, que mudasse meu trabalho, mas é bom falar que **com a militarização os alunos tornaram-se obrigados a aprender marcha, ficar em ordem, posição de sentindo, essas coisas de militares**, e tudo isso acontecia por muitas vezes no horário das aulas de Educação Física. Na verdade, isso aconteceu mais no início, quando eles queriam ensinar para os alunos, depois já ficou mais tranquilo e eu puder dar continuidade com minhas aulas. (Professora C).

> As turmas de Educação Física passaram a ser mais participativas, como eu disse, acredito que a disciplina passou a ser um escape para os alunos, na quadra eles têm mais liberdade para correr, pular, falar, se expressarem sem serem "vigiados" por militares. O ponto que não me agradou nessa mudança para militar foi de pôr muitas vezes **utilizarem o meu horário ou espaço para desenvolver ações militares com os alunos, ações bem de quartéis sabe**, **marcha e organização militar**. (Professor D). [grifos nossos].

As falas anteriores apresentam contradições quanto à militarização das escolas públicas. De um lado, nota-se melhorias, por outro lado, vivencia-se situações de interferência nos processos pedagógicos, em especial, nas aulas de Educação Física. Além do mais,

> As eficiências que são empregadas a escola militarizada: "menor violência"; "maior disciplina" e "melhor rendimento escolar" são na verdade uma relação hierarquizada de poder, no qual o educador tende a considerar apenas os resultados imediatos, não o processo e suas consequências educacionais futuras. O olhar é de escape e não de qualidade (Gonçalves; Cardoso, 2020, p. 8).

Outra questão apresentada aos professores foi saber se as escolas cívico-militares em que esses professores atuam, possuem matrículas de alunos público da Educação Especial e se, em algum momento, a escola teve diminuição ou deixou de possuir matrícula desses alunos da Educação Especial.

O Professor A e o Professor C relataram a diminuição e/ou desistência dos alunos público da Educação Especial nas escolas após o processo de militarização, segundo eles, essa diminuição acontece principalmente pelos pais entenderem que após a militarização, os seus filhos não teriam mais lugar nessas escolas. Nas escolas do Professor B e do Professor D não houve mudanças significativas, apesar do Professor B já relatar sobre a pouca participação dos alunos da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

Quanto à participação dos estudantes da Educação Especial nas aulas de Educação Física e como essa participação ocorre, 03 (três) professores relataram que, após o processo de militarização, nem todos os seus alunos continuaram participando das aulas. Alguns passaram a participar de forma parcial ou em outras atividades paralelas à aula. Um deles destaca que, antes da militarização, os alunos eram participativos e que agora eles acabam ficando sem aulas por não conseguirem participar das

atividades militares, atividade essa que acaba por tomar horários e espaços que deveriam ser de aulas de Educação Física.

Tendo presente as ideias da Teoria Histórico-Cultural, a ausência ou limitação da participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física dificultam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Viotto Filho (2009), a riqueza de apropriações de objetos materiais e simbólicos em uma aula de Educação Física estimulam a atividade, possibilitando as relações sociais e o contato com objetos produzidos pela cultura. Os elementos culturais – objetos materiais e simbólicos - construídos pela humanidade, *in casu*, da cultura corporal precisam ser internalizados pelos sujeitos com deficiência para que a humanização aconteça, assim como o desenvolvimento mental.

No que diz respeito às necessidades educacionais específicas do público da Educação Especial na Educação Física, os professores relataram a busca por adaptações necessárias para atender e incluir os alunos da Educação Especial nas aulas de Educação Física. Isso mostra que está sendo desenvolvida a inserção dos alunos público da Educação Especial por esses professores.

Os professores enfatizaram também as necessidades de professores auxiliares, intérpretes de Libras e materiais didático-pedagógicos. Cabe ressaltar ainda que o Professor A., o Professor C e o Professor D destacaram a importância do planejamento das aulas enfatizando, dessa forma, a necessidade de as aulas serem pensadas para atender os alunos da Educação Especial desde o planejamento até a execução.

Como qualquer outro processo pedagógico, a mediação possibilita a apropriação da cultura, o entendimento do sujeito em relação ao mundo em que está inserido e oportuniza os processos de aprendizagem. Assim, nas aulas de Educação Física, os instrumentos e os signos contribuem na mediação dos humanos entre si e com o mundo.

Em relação às ações que são tomadas dentro da escola cívico-militar para a inclusão dos alunos público da Educação Especial, segundo o Professor A, a escola flexibiliza para esses alunos

medidas como a readequação do planejamento e de materiais a serem utilizados em aula. O Professor B, o Professor C e o Professor D relataram que, além dessas medidas e materiais diferenciados, as escolas também dispõem das salas multifuncionais, nas quais as equipes são responsáveis por fazer o acompanhamento desses alunos e direcionar as informações referentes a eles para o corpo docente. Dessa forma, esses alunos são incluídos e tem as adaptações curriculares necessárias para o aprendizado. Observa-se o entendimento de que o diálogo entre toda comunidade escolar é essencial para qualificar a atuação junto aos alunos da Educação Especial.

A respeito do que poderia melhorar a participação dos alunos da Educação Especial nas aulas de Educação Física, para o Professor B. e o Professor C é necessário uma maior participação e acompanhamento da família, entendida como um fator relevante para o processo de aprendizagem desses estudantes. Já o Professor A. e o Professor D. enfatizam mais as questões relacionadas aos materiais pedagógicos, o número menor de alunos por turma e a acessibilidade arquitetônica dentro das escolas.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado do sujeito no grupo cultural inserido, tal aprendizado acontece a partir da interação com outros sujeitos. A interação da criança com outros sujeitos faz com que ela passe a internalizar processos de desenvolvimentos, e esses processos formam o seu desenvolvimento individual. Desse modo, o desenvolvimento desses sujeitos com deficiência requer considerar os níveis de desenvolvimento e trabalhar a passagem dos conceitos cotidianos para os conceitos específicos.

CONCLUSÕES

A militarização nas escolas estaduais de Roraima é um processo recente que impacta, diretamente, as aulas de Educação Física e a Educação Especial, em especial ao desconsiderar a formação dos profissionais da educação que se encontram nesses

espaços, bem como as condições objetivas de ensino para os estudantes da Educação Especial.

Em que pese a manutenção do direito de acesso desses estudantes nessas escolas, as contradições e as lacunas na proposta pedagógica se fazem presentes, haja vista que a gestão e a equipe escolar são afetadas pela lógica militar que se funda em uma concepção pedagógica disciplinadora, o que acaba por renunciar uma visão mais humanística de educação em defesa de uma suposta imagem de segurança no ambiente escolar.

Consideramos, ao indicar como "suposta" a imagem de segurança que circula nos discursos sobre as escolas militarizadas, a necessidade de aprofundamento de estudos em relação aos aspectos relativos à violência nessas escolas e que, embora não seja objeto de nosso estudo, apresenta-se como área em que identificam-se relatos de ocorrências que demandam atenção especializada em face dos relatos de violência física e psicológica que tem emergido nestas instituições. Salientamos aqui o destaque dado por Gonçalves e Cardoso (2020, p. 8), de que "a militarização da escola camufla as contradições desiguais do modelo neoliberal. Restringe a função social da escola a uma dimensão do comportamento e da disciplina".

Consideramos a Educação Física como um componente curricular que deveria proporcionar aos alunos liberdade e oportunidade para participar, se expressar e explorar as possibilidades relacionadas à cultura corporal, ao movimento e à liberdade. Portanto, é essencial que os professores promovam uma participação inclusiva nas aulas, considerando a acessibilidade como um projeto pedagógico emancipatório.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GONÇALVES, L. C. S.; CARDOSO, S. M. S. da. **Olhares e sentidos dos professores sobre o modelo de escola militarizada no estado de Roraima.** In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió-AL. *Anais*. Disponível em: https:/ / editorarealize.c om.br/artigo/visualizar/69201. Acesso em: 31 maio 2024.

GONDIM, N.; MESSA, S. **Percurso histórico da implantação do curso de educação física em Roraima:** de escola técnica à instituto federal. 2017. 74f. Monografia. (Graduação em Educação Física), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ***C*enso demográfico***:* resultados preliminares. 2020. Disponível em: http://ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html. Acesso em: 20 out. 2020.

MAXIMINO, D. **Dados Roraima**. 2019. Disponível em: http://www.dadosroraima.com/cat/dados-sobre-educacao-no-estado-de-roraima-2. Acesso em: 15 set. 2020.

MENDONÇA, E. F. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Anpae, v. 35, n. 3, p. 594, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/ view/96052. Acesso em: 31 maio 2024.

REIS, L. C. R; ALVES, M. F.; SANTOS, E. J. F.; SILVA, F. L.; FERREIRA, N. S. R. Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019.

Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/11/showToc. Acesso em: 31 maio 2024.

RORAIMA. Decreto nº 24.851-E, de 5 de março de 2018. Dispõe da criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima. **Diário Oficial do Estado de Roraima**. 2018a.

RORAIMA. Decreto nº 25.974-E, de 24 de setembro de 2018. Dispõe da aprovação do Regimento Geral da Rede de Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima. **Diário Oficial do Estado de Roraima**. 2018b.

SIEMS-MARCONES, M. E. R. **Educação Especial em Roraima:** história, política e memória. 2013. 358f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o Marxismo contra o simplismo intelectual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 35–40, 1994. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2013. Acesso em: 31 maio 2024.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr., 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962. Acesso em: 31 maio 2024.

VIEIRA, J. G. Roraima: uma historiografia em construção. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 12, n. 14, p. 231–244, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/415. Acesso em: 31 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ENTRE O DIREITO E A EFETIVIDADE: CONSTRUÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cláudia Oliveira Santos

INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo refere-se à Educação Especial como direito social face às novas definições políticas que regularizam a Educação Inclusiva, fundamentada em novos pressupostos cada vez mais seleto dos processos de construção da qualidade na educação, uma vez que o Brasil é signatário de algumas convenções internacionais sobre direitos humanos.

Tornar pública a discussão da Educação Especial como mecanismo do direito social, possibilita verificar o avanço das legislações, em termos de seguridade e qualidade nos processos que consiste na preocupação com a educação para todos. Inclusive, sem desconsiderar as diferenças relativas às disposições legais, visto sob o prisma do direito social, em uma dimensão que não se define apenas em dicionários, mas que transgrida as mediações políticas entre o mundo social e a cena pública, com o objetivo de ressignificar o conceito de democracia.

Nesse sentido, configura-se o direito social como um ramo das disciplinas jurídicas, fundamentado nas legislações e, principalmente, nas manifestações segundo as condições sociais e econômicas de cada época; baseia-se também nas experiências, nos tempos e na coação do possível equilíbrio de interesses colidentes na regulamentação da vida em comunidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu Título II, Capítulo II - Dos Direitos Sociais -, estabelece no artigo 6º que são direitos sociais

a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, bem como a assistência aos desamparados, conforme previsto em seu texto. Em consonância com esses preceitos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) tem por finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à plena inclusão social e ao exercício da cidadania.

O artigo 27 desta Lei dispõe que a educação da pessoa com deficiência constitui direito fundamental, devendo ser garantida por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida, de modo a favorecer o máximo desenvolvimento de suas potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Tal princípio articula-se ainda com as Diretrizes estabelecidas no Decreto nº 12.686/2025, que reforça a efetivação da educação inclusiva como componente essencial da política educacional brasileira.

Este trabalho propõe uma reflexão que transcende a concepção do direito social como simples ordenamento normativo, concebendo-o, antes, como a materialização da liberdade historicamente conquistada e socialmente conscientizada, em consonância com os princípios de justiça social. Nessa perspectiva, evidencia-se que a legislação, isoladamente, é insuficiente para assegurar a efetivação do direito à educação.

O exercício pleno desse direito demanda a existência de condições sociais estruturantes, tais como renda, disponibilidade temporal, acesso a oportunidades educacionais e ambientes propícios à aprendizagem. Mais do que isso, pressupõe-se a necessidade de uma organização político-econômica que possibilite a apropriação concreta deste direito por todos os sujeitos, assegurando não apenas sua formalidade jurídica, mas também sua realização substancial no cotidiano social.

Nessa perspectiva, o direito social à educação constitui elemento fundamental para a efetivação da cidadania, pois

representa não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a possibilidade de participação consciente e crítica na sociedade. Assim, os direitos sociais articulam-se, diretamente, com o processo de ampliação da cidadania, ao promoverem a autonomia dos indivíduos tanto na esfera pública quanto na vida privada.

DIREITOS E SUAS ABORDAGENS

No Brasil, o primeiro eixo da cidadania é pontuado pela introdução dos direitos políticos a partir de 1822, através da elite nacional, da coroa portuguesa e da Inglaterra para a viabilização da independência negociada. As repercussões do trâmite favorecem a mediação das ideias do liberalismo francês, em um constitucionalismo que defende a presença de um governo representativo, assim a Constituição outorgada de 1824 estabelece o voto regulando os direitos políticos, determinado pelos padrões da época define quem tem direito de votar e ser votado.

Mesmo apresentando um avanço em relação ao Brasil Colônia, o direito político certamente não se regulamenta no exercício do voto para todos os cidadãos. As eleições acontecem de acordo com interesses de uma facção e ocorrem em grande parte em circunstâncias adversas frente aos tumultos violentos. Em 1881, a Câmara dos deputados regulamenta o voto direto e exige uma renda para os votantes e proíbe o voto do analfabeto.

A herança colonial, estruturada pelo sistema escravista e sustentada pelo tráfico negreiro, deixou marcas profundas nas relações sociais e econômicas brasileiras. O sujeito escravizado, reduzido à condição de mercadoria nas dinâmicas mercantis dos grandes latifúndios, tornou-se símbolo da negação da humanidade e da desigualdade estrutural que ainda persiste como obstáculo à efetivação dos direitos civis.

O legado da escravidão impôs à população negra o desafio histórico de lutar pela liberdade e pelo reconhecimento de sua dignidade, em um processo que evidencia as dificuldades sociais e as contradições presentes na construção da cidadania no Brasil. A

consolidação da cidadania no Brasil enfrentou obstáculos profundos, especialmente decorrentes da condição da força de trabalho escravizada trazida do continente africano.

Essa população, submetida a mobilidade rigorosamente limitada pelo próprio sistema escravista, era deslocada de regiões de economias em declínio para áreas em expansão, atendendo aos interesses das elites coloniais. Em virtude dessa dinâmica, ao iniciar seu processo de independência, o país contava com milhares de escravizados negros, cuja exploração se estendia tanto às atividades agrícolas e mineradoras quanto aos setores urbanos em crescimento. Tal realidade evidenciou as desigualdades estruturais e sociais herdadas do período colonial, que limitam de forma duradoura o exercício pleno da cidadania e a construção de um projeto social inclusivo.

A herança do Brasil Colônia, como forma de entender as concepções de que ser escravizado condiz na premissa da violação dos direitos básicos civis da integridade física à liberdade e, em alguns casos, a própria vida. Observa-se, também, que ser proprietário de escravos ou ser homem livre não significa, necessariamente, ser cidadão, pois faculta ainda, a noção de igualdade perante a Lei.

Até 1930, o Brasil ainda era um país economicamente agrícola dominado, na Primeira República, pelos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Os proprietários de terras utilizam as alianças que sustentam a política do coronelismo, no controle das oligarquias familiares num conchavo entre República e Estados, criando, portanto, obstáculos ao livre exercício dos direitos políticos.

Frente à ideia de nação fundada nos princípios do escravismo e nas grandes propriedades privadas sustentadas pela política imperativa dos Coronéis, percebe-se que os direitos se fazem a partir destas fragilidades. Segundo Carvalho (2003) a Lei, que deveria ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Assim,

verifica-se, nesse período, que não havia justiça, tampouco havia poder verdadeiramente público, não havia cidadão civil.

A industrialização e a urbanização propiciam uma nova abertura para a cidadania, em contraposição a escravização e as grandes propriedades rurais, o surgimento da classe operária proveniente da crescente imigração europeia, promove assim a cisão deste elo. Com o auge das influências anarquistas, o movimento dos trabalhadores torna-se mais ousado e progride rapidamente com manifesto das condições de trabalho, resultando em movimentos de passeatas e greves fundamentados nos princípios dos direitos básicos de organização, de escolha e por legislações trabalhistas. Desta forma, pode-se pontuar que, no Brasil, o avanço dos direitos sociais se dá a partir dos ensaios da participação dos trabalhadores operários de movimentos da sociedade civil.

Carvalho (2003) define o marco divisório, o ano de 1930, como sendo uma marcha aos direitos, principalmente, os sociais, reformas se fazem nos âmbitos políticos, na arte, na educação e se manifestam nos grupos operários, militares, industriais entre outros. A atenção da sociedade civil e sociedade política, foca-se no trabalho, como também nas questões sociais. Com uma vasta legislação culmina na elaboração da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT e na área da previdência cria-se os Institutos de Aposentadorias.

O resumo desse período da história brasileira se dá pelo aumento da participação política que defronta, em 1964, a uma reação defensiva e à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência. Nas últimas décadas, as semelhanças destacam-se pela ênfase dada aos direitos sociais, agora estendidos aos trabalhadores rurais, e pela forte atuação do Estado na promoção do desenvolvimento econômico.

Para compreender a complexidade da política dos governos militares, marcada tanto pelo cerceamento dos direitos civis e políticos quanto pela expansão limitada dos direitos sociais, é fundamental recorrer à teoria gramsciana, que esclarece o conceito

de hegemonia[1] presente nessas relações. Nesse sentido, a manutenção da combinação entre força e consenso, articulada entre sociedade civil e sociedade política, exige que o grupo dominante realize certos sacrifícios de caráter econômico ou corporativo, desde que não comprometam o núcleo essencial de seu poder econômico.

Desse modo, o Estado, assim, passa a refletir interesses particulares apresentados como universais, demandando o reconhecimento de que os setores organizados da sociedade, por meio da criação ou abertura de canais de participação política, permitem a concessão de reivindicações do movimento popular em defesa de sua inserção no governo. Portanto, uma avaliação geral dos governos militares pode-se fazer a partir do ponto de vista da cidadania, tomando como referência a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos.

Ainda nesse período, as relações intergovernamentais do Estado são muito mais estreitas com as formas que caracterizam o chamado Estado Unitário do que as federações, uma vez que governadores e prefeitos não têm autonomia política, havendo assim as seleções mediante indicação da cúpula militar, ou seja, a autoridade política não deriva do voto popular direto. Os municípios e Estados detém escassa autonomia, a centralização corresponde ao governo federal. Com a revogação do AI-5, o fim da censura prévia, a permissão da volta dos exilados políticos, com restabelecimento do habeas corpus para crimes políticos, entre outras aberturas, inicia-se o fim do período de latência dos direitos civis e políticos sucumbidos pelo Estado.

Em 1980, a luta pelas Diretas Já possibilita a eleição direta para os governadores estaduais, deputados e senadores constituindo, assim, o Congresso Nacional de 1982. Embora a eleição indireta

[1] Em Gramsci, hegemonia designa a capacidade de um grupo dirigente articular coerção e consenso, apresentando seus interesses particulares como universais por meio da direção intelectual e moral da sociedade.

conceda a vitória ao candidato oposicionista ao governo federal, com estes resultados, os militares se veem em um período de final de transição de poder. Mesmo com o fim da ditadura, ainda permanecem resíduos do autoritarismo nas Leis, nas práticas sociais e políticas. A abertura, esses direitos foram restituídos, contudo, continuam beneficiando apenas parcela reduzida da população.

Pesquisas mostram que a população, em sua maioria, em especial as pessoas com deficiência, permanecem fora do alcance de proteção das Leis e dos tribunais. A forte urbanização favoreceu os direitos políticos, mas levou à formação de metrópoles com grande concentração de marginalizados, privados de serviços urbanos e de serviços de segurança e de justiça. Como já visto, somente a democracia política não resolve os problemas sociais mais sérios, sobretudo na educação, área de saúde e segurança individual. A precariedade dos direitos civis lança ameaças sobre a construção lenta da cidadania brasileira.

Embora a Constituição de 1988 tenha ampliado os direitos sociais, a maior dificuldade consiste na persistência das grandes desigualdades que caracterizam o contexto brasileiro. A desigualdade social brasileira constitui um fenômeno estrutural e historicamente enraizado, cujas origens já apresentadas remontam ao período colonial e às heranças do sistema escravocrata, responsável pela concentração da riqueza nacional nas mãos de uma minoria privilegiada.

Essa formação social excludente produz um padrão persistente de marginalização e vulnerabilidade, que se expressa nos elevados índices de pobreza e miséria ainda observados no país. A manutenção dessas desigualdades revela a permanência de um modelo de cidadania restrita, no qual o acesso aos direitos sociais e à educação se mantém condicionado por fatores socioeconômicos e por barreiras históricas de classe, raça e condição.

Diante desse cenário, a Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, emerge como um instrumento político e pedagógico de enfrentamento das desigualdades estruturais. Fundamentada no

Art. 27 da Lei nº 13.146/2015 e no Decreto nº 12.686/2025, essa política pública propõe a reorganização do sistema educacional a partir do princípio da equidade, garantindo o acesso, a permanência e a participação de todos os sujeitos nos espaços escolares comuns.

Nesse sentido, trata-se de um movimento que ultrapassa a mera ampliação do direito formal, ao reconhecer nas diferenças humanas um valor social e educativo capaz de romper com o legado excludente da sociedade brasileira. Assim, a educação inclusiva se afirma como expressão concreta da justiça social e como via essencial para a construção de uma cidadania plena, democrática e emancipada. Carvalho (2003) descreve ainda que, a construção dos direitos se faça diferente da sequência proposta por Marshall: dos direitos civis, políticos e sociais, é possível (re)fazer o longo caminho para o direito social em busca da (re)construção da cidadania.

A Educação Especial entendida como direito social segue o intermédio das relações de mobilidade social com o propósito de evidenciar a cidadania para caracterizá-la como instrumento operacional capaz de possibilitar a posse de ter direito e que, uma vez adquirida, é legitimada e se faz jus à sua garantia. Assim, a Educação Especial, sob a óptica da educação inclusiva torna-se foco das exigências para a consolidação democrática, que não está baseada no direito simplesmente de consumo, mas em um sistema implicado na redução das desigualdades.

DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

As concepções de democracia e cidadania, consolidadas a partir dos princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) após a Segunda Guerra Mundial, tornaram-se referências universais para a afirmação dos direitos fundamentais. Todavia, cada sociedade reelabora esses princípios conforme seu contexto histórico, político e cultural, produzindo formas singulares de compreender e vivenciar os direitos, as

liberdades e as responsabilidades coletivas. Nesse processo, os hábitos sociais e as experiências históricas moldam a percepção de cidadania, influenciando a maneira como os direitos são conquistados e efetivados na prática social.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 representa um marco nesse movimento de consolidação democrática, ao estabelecer um amplo catálogo de direitos sociais voltados à promoção da dignidade humana. Entre eles, o direito à educação assume posição de destaque, configurando-se como condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Ao assegurar o atendimento educacional desde a primeira infância, a Carta Magna (Brasil,1988) reafirma a educação como instrumento de inclusão, emancipação e justiça social, reconhecendo o papel fundamental do professor na mediação dos processos formativos.

Esse exercício de cidadania tem como suporte a pessoa com suas necessidades e desejos, ao mesmo tempo em que se desenvolve via organismos sociais. Quando se pensa em cidadania, a primeira ideia é que todos são iguais perante a Lei, numa situação formal. Contudo, nem todo sujeito é igual perante o outro na condição de homem. Apenas se torna na prática de direitos reconhecidos e protegidos. Pode-se dizer cidadania em construção, que está para além da própria concepção de uma cidadania presa ao Estado, mas que se utiliza deste. Uma cidadania que se desenvolve a partir da sociedade civil com as particularidades dos grupos e dos indivíduos.

Retornando a discussão sobre a Educação Especial e tomando como eixo de interesse a Educação inclusiva, alguns trabalhos indicam a necessidade de ampliar estes estudos na dimensão do direito social. Os estudos de Marshall (1967); Cesarino Júnior (1993); Reale (1994) e Telles (1999) discutem as questões relativas ao direito social e sistematizam as normas necessárias para compreender essa temática, tendo em vista os elementos que se constituem a partir das relações sociais.

Esses autores objetivam o direito social como garantia da liberdade fundamental para o homem que deve existir, portanto,

em função da sociedade para regular as relações políticas. Conceituam o direito como uma ciência que estabelece e sistematiza as normas necessárias para assegurar a prerrogativa individual ou social. Assim, o direito social, em uma sociedade democrática, é a base da ordem social.

Para Marshall (1967), a concepção de direito social estabelece em si tentativas legais de reduzir as diferenças sociais, entretanto, sem alterar o padrão de desigualdade. O autor afirma, ainda, que é o direito de ser reconhecido com as suas diferenças e de se constituir sujeito de uma construção social, capaz de modificar e alterar a própria realidade. De acordo com Cesarino Júnior (1993), o direito social é uma questão que consiste na base de que todo direito tem sua esfera social e sua humanização, visando à tentativa de resolver a chamada questão social.

Nesse sentido, Reale (1994) diz que o direito social em uma sociedade se fundamenta exclusivamente na ordem. Conceitua o direito social como sendo um conjunto de regras obrigatórias para garantir a convivência social, definindo limites à ação do sujeito, com o objetivo de garantir a harmonia e o desenvolvimento individual e coletivo. Telles (1999), acrescenta que em uma sociedade a descoberta da Lei e dos direitos convive com a incivilidade cotidiana feita de violência, preconceitos e discriminações. Para a conquista do chamado direito social, torna-se preciso legitimar a ação do direito a fim de predominar critérios públicos igualitários.

Tomando como base as análises de Marshall (1967), Cesarino Júnior (1993), Reale (1994) e Telles (1999), verificam-se alguns aspectos comuns sobre a compreensão de direito social, na medida em que definem a sua existência a partir da defesa, do desenvolvimento individual e coletivo. A literatura científica, produzida em relação à concepção de direitos sociais, indica um campo amplo de investigação sobre a temática e apresenta diferentes abordagens que se constituíram em relevantes referências para o desenvolvimento deste trabalho.

O direito se inclina cada vez mais sobre o fenômeno educacional na perspectiva de envolvê-lo no seu corpo de normas, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988 e com a entrada da vigência da atual LDBEN/96. A partir da nova organização do Estado brasileiro e da intervenção da sociedade civil que redimensiona a educação para ampliar seus espaços hegemônicos na economia, na política e na cultura, percebe-se a evidência da relação Educação Especial como direito e educação inclusiva como mediação do direito social.

Assim, direito e educação se fundamentam como uma fase que mostra as suas limitações na abordagem educacional e em termos de legislações. Propiciam também, pensar a Educação Especial, como formação do sujeito e a gentrificação inclusiva para transformar a sociedade em que se insere dentro de uma dinâmica atuante de concordância, assimilação, crítica e superação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITO SOCIAL

A Educação Especial constitui um direito social fundamental, assegurando o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional, que visa a promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso a processos de aprendizagem adequados às suas necessidades específicas. No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal reconhece a educação como direito social, *in verbis*:

> Art. 21. O Ministério da Educação acompanhará e monitorará o acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada em idade de escolarização obrigatória, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (Decreto 12686/25)

Dessa forma, o Estado possui o dever de disponibilizar os recursos e apoios necessários para a efetivação do direito à

educação inclusiva e de qualidade (Mantoan, 2017). A concretização desse direito contribui para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva, promovendo a autonomia e a cidadania plena dos sujeitos (Noronha, 2020). Conforme previsto nos princípios desse Decreto, existe o reconhecimento da educação como um direito universal e público que tende a garantir a igualdade de oportunidades e condições de acesso; a promoção da equidade e a valorização da diversidade humana; o combate à discriminação e ao capacitismo; a garantia de acessibilidade, além do desenvolvimento de tecnologias assistivas.

Assim, o investimento em políticas públicas em Educação Especial configura-se, como afirma Lynn (1980), em um conjunto de ações governamentais com efeitos específicos, que exige a soma das atividades que se articulam, delegam e influenciam, em especial, estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades ou Superdotação (Decreto 12686/25, Art. 1º), ou por assim, torna-se projeção de uma síntese da daquilo que o contexto governamental escolhe fazer ou não fazer, uma tipologia vista no apoio ou exclusão de arenas diferenciadas de disputa de poder.

Os estudos de Souza (2006), apontam que as políticas públicas educacionais, sob a lupa da Educação Especial têm quatro eixos norteadores sustentados entre a distinção entre o que o governo pretende fazer e o que realmente faz; o envolvimento de diversos atores e níveis de decisões materializadas nas ações governamentais; a abrangência das políticas públicas não se limitando às Leis e regras; e, por último, ainda que tenha impactos no curto prazo, pode trazer efeitos a longo prazo devido seus reflexos. Em decorrência disso, torna-se imprescindível que políticas públicas estejam orientadas para a universalização e efetivação do direito social à Educação Especial.

A inclusão escolar representa um princípio norteador das práticas pedagógicas contemporâneas, com vistas à eliminação das barreiras e preconceitos que comprometem o processo de aprendizagem. O acesso equitativo à Educação Especial contribui

significativamente para a mitigação das desigualdades sociais. Ademais, a legislação nacional e os tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçam o compromisso estatal na garantia do direito à educação. A formação continuada de profissionais especializados é condição *sine qua non* para a qualidade do ensino, uma demanda que exige uma relação que não se reduz apenas ao cuidar. A Educação Especial, portanto, configura-se como instrumento de promoção da participação social e do respeito às diferenças, fomentando a transformação social.

A implementação efetiva da Educação Especial como direito social demanda a criação e manutenção de ambientes educacionais inclusivos e acessíveis. O Decreto 12686/25 apresenta ações que implicam em novas organizações curriculares, utilização de tecnologias assistivas, bem como Plano de Atendimento Educacional Especializado individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua. A inclusão deve ser compreendida como um processo que envolve a família, a escola e a comunidade, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo.

A garantia desse direito contribui para a construção de identidades positivas e para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência. Práticas segregadoras são incompatíveis com os princípios da Educação Especial inclusiva (Mantoan, 2017). O fortalecimento de políticas públicas integradas é imprescindível para a consolidação da rede de apoio e dos serviços especializados. A educação, nesse contexto, revela-se como meio de emancipação social, configurando a luta por esse direito como um combate por justiça social.

A efetivação da Educação Especial como direito social impõe a superação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas que limitam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. A legislação brasileira, notadamente a Lei Brasileira de Inclusão, comungado com o Decreto 12686/25 traz diretrizes que podem assegurar uma educação inclusiva e equitativa.

O direito à Educação Especial implica no reconhecimento e valorização da diversidade como componente intrínseco da humanidade e requer a formulação e execução de políticas públicas que assegurem financiamento adequado e contínuo. A insuficiência de recursos compromete a implementação das adaptações indispensáveis para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência (Mello; Santos, 2022). A articulação entre os setores da saúde, assistência social e educação é fundamental para o atendimento integral desses estudantes, denota responsabilidade social compartilhada, bem como fomenta a solidariedade e o pluralismo social.

Para esse estudo a Educação Especial, sob a égide do direito social, reforça o papel da escola como espaço que deve promover a igualdade, exige mudança paradigmática, objetivando garantir o acesso, a participação e o aprendizado para todos os estudantes, compreendendo o processo que respeita as individualidades e potencializa as capacidades de cada sujeito.

Esse desenho de escola inclusiva deve respeitar as singularidades e mover a erradicação de práticas discriminatórias e preconceituosas, o que permite reconhecimento da diversidade com a implementação de políticas afirmativas para garantir acessibilidade, permanência e êxito, marco significativo da perspectiva do direito social sobre a educação.

A perspectiva do direito social acerca da Educação Especial destaca a importância da participação das famílias no processo educacional. As famílias são parceiras essenciais na garantia do direito à educação e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Brasil, 2025). A colaboração entre escola e família fortalece os processos de inclusão e a adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas, contribui significativamente para os resultados educacionais, sociais, coletivos e compartilhados. A diversidade constitui valor fundamental que enriquece o ambiente escolar e fortalece a aprendizagem coletiva, demanda que visa estabelecer a complexidade que impõe a singularidade de cada sujeito.

A efetivação e a garantia do sistema educacional inclusivo, conforme previsto no Art. 1º, § 3º, ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da Educação Especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, representa um avanço significativo nas políticas públicas voltadas à Educação Especial. Tal princípio orienta a organização do ensino de modo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem em ambientes comuns.

Sendo assim, essa diretriz rompe com a lógica segregacionista historicamente presente na educação, promovendo um paradigma baseado na equidade, na convivência e na valorização da diversidade humana. A inclusão, portanto, não se limita à presença física do estudante na escola regular, mas implica o reconhecimento de suas singularidades e a garantia de recursos pedagógicos e de apoio adequados. Nesse sentido, a implementação de práticas inclusivas exige uma reestruturação profunda dos sistemas educacionais, abrangendo desde a formação inicial e continuada de professores até a adaptação curricular e a oferta de aprendizagens.

Logo, o desafio não é apenas técnico, mas ético e político, uma vez que envolve o compromisso coletivo de assegurar o direito à educação de qualidade para todos. A inclusão escolar, como princípio e prática, deve se traduzir em ações concretas que assegurem a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial, fortalecendo o papel da escola como espaço de cidadania, convivência e transformação social.

EXPANSÃO E RECONFIGURAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entre 2009 e 2023, a Educação Inclusiva no Brasil passou por um ciclo de expansão que redefiniu o perfil de atendimento ao público da Educação Especial. Nesse período, o conjunto das

matrículas na Educação Básica apresentou um crescimento médio anual de 7,59%, de acordo com a taxa do CAGR[2], tendo como fonte os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esse resultado relaciona-se à consolidação de políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Embora os números globais indicam avanços expressivos, é a análise segmentada por etapas de ensino realizada por meio da Taxa de Crescimento Anual Composta-CAGR, que permite compreender a real reconfiguração do fluxo de matrículas da Educação Especial no país.

A aplicação da CAGR no campo educacional, ainda pouco explorada na literatura sobre inclusão, permite identificar padrões de expansão que não são perceptíveis em análises tradicionais. Com isso, o estudo ganha relevância metodológica ao introduzir um indicador robusto, amplamente utilizado em áreas de planejamentos estratégicos econômicos, mas ainda incipiente nas pesquisas educacionais brasileiras. Ao transpor essa ferramenta para o campo da educação inclusiva, o estudo amplia a capacidade interpretativa sobre o movimento das políticas públicas, associando crescimento quantitativo a transformações qualitativas na gestão do fluxo escolar.

---

[2] A Taxa de Crescimento Anual Composta - CAGR - *Compound Annual Growth Rate* - é um indicador estatístico utilizado para medir a evolução média anual de um dado fenômeno ao longo de um intervalo de tempo. Diferentemente de variações percentuais simples, o CAGR suaviza oscilações anuais e expressa o ritmo de crescimento de forma contínua e uniforme em cada ano do período analisado. No presente estudo, o cálculo do CAGR foi empregado para avaliar a dinâmica de expansão das matrículas da Educação Especial base dos dados do INEP, entre 2009 e 2023, permitindo comparar, de maneira padronizada, o desempenho das diferentes etapas de ensino. Essa métrica é especialmente útil quando os dados apresentam variações acentuadas de um ano para outro, pois evita distorções e possibilita uma interpretação mais consistente das tendências históricas de crescimento.

A seguir, apresenta-se a distribuição das matrículas de estudantes público da Educação Especial por etapa de ensino no ano de 2023, acompanhada da Taxa de Crescimento Anual Composta-CAGR, para o período de 2009 a 2023. Os dados evidenciam tendências diferenciadas de expansão, concentração e consolidação das políticas de inclusão educacional ao longo dos últimos anos:

Quadro 1: Matrículas em 2023 e CAGR (2009–2023) por etapa de ensino

Etapa de ensino	Matrículas em 2023	CAGR (2009–2023)	Síntese analítica
Educação Infantil	284.847	13,75%	Apresenta a maior taxa de crescimento no período, indica significativa ampliação das políticas de intervenção precoce e de acesso na primeira infância.
Ensino Fundamental	1.114.230	6,98%	Mantém o maior volume absoluto de matrículas, configurando-se como etapa central das políticas de inclusão, embora seu crescimento seja inferior às demais etapas.
Ensino Médio	223.258	10,40%	Exibe crescimento expressivo, sugerindo avanços na permanência e na conclusão da escolaridade básica por estudantes público da Educação Especial.
Total	1.771.430	7,59%	Representa a taxa média consolidada do sistema, refletindo a expansão geral da Educação Especial no período analisado.

Fonte: INEP (2025)

A Educação Infantil foi a etapa em que o avanço mais se destacou. Com um crescimento médio anual de 13,75%, esse segmento demonstrou uma mudança estrutural na capacidade do sistema educacional de identificar e atender precocemente crianças com necessidades educacionais específicas. A expressividade desse resultado revela, não apenas a força das políticas de intervenção

inicial, mas, também, o reconhecimento crescente do papel estratégico da primeira infância para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e escolar.

O Ensino Fundamental, embora concentre o maior número absoluto de matrículas, mais de 1,1 milhão em 2023, apresentou um ritmo mais moderado, com CAGR de 6,98%. Esse comportamento indica que opera como eixo de estabilidade do sistema, tendo já absorvido boa parte da demanda histórica, ao passo que as transformações mais acentuadas se dão nas etapas que simbolizam entrada e conclusão da Educação Básica.

No Ensino Médio, observa-se um avanço consistente, com taxa média anual de 10,40%. Esse desempenho sinaliza uma melhora significativa na permanência e conclusão da escolaridade por parte desses estudantes. A ampliação das matrículas nessa etapa revela tanto o fortalecimento das ações de acompanhamento e de apoio especializado quanto o efeito acumulado das políticas de inclusão implementadas ao longo da Educação Básica.

Os contrastes entre as CAGRs das diferentes etapas evidenciam uma reconfiguração do fluxo de inclusão, ou seja, a Educação Infantil amplia a entrada precoce no sistema, o Ensino Médio revela maior permanência até a finalização do ciclo escolar. O Ensino Fundamental, por sua vez, mantém-se como etapa estrutural, mas com estabilidade relativa em seu ritmo de expansão.

Essa dinâmica tripartida demonstra que o crescimento não ocorre de forma homogênea, mas seguem direções estratégicas que refletem as prioridades políticas e pedagógicas da legislação inclusiva brasileira. Ao integrar a análise de CAGRs à discussão sobre políticas educacionais inclusivas, o estudo contribui para uma compreensão mais sofisticada da expansão do atendimento, oferecendo um método replicável e inovador para análises futuras.

Os resultados mostram que a combinação entre identificação precoce e retenção prolongada está redesenhando o percurso educacional desses estudantes. Essa dinâmica não é acidental. As taxas diferenciadas de expansão revelam que o crescimento das matrículas está alinhado às prioridades das políticas inclusivas que

combinam identificação precoce com permanência estendida. Em termos de gestão educacional, esses resultados reforçam a necessidade de planejamento específico para cada etapa. Para o planejamento da política educacional, as implicações traduzem que, enquanto o Ensino Fundamental requer manutenção e fortalecimento de sua infraestrutura, a Educação Infantil demanda ampliação acelerada de recursos humanos e formação docente, dada sua elevada taxa de crescimento. Já o Ensino Médio requer investimentos contínuos em acessibilidade pedagógica e apoio à permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A associação das reflexões desenvolvidas neste estudo, desde a construção dos direitos sociais até a consolidação da Educação Especial, exige compreender o foco analítico das políticas públicas, especialmente no que tange à identificação dos problemas que orientam sua formulação. Tal perspectiva destaca o papel dessas políticas como instrumentos destinados à resolução de demandas coletivas e à mediação de interesses sociais diversos, expressando o compromisso do Estado com a efetivação de direitos e com a promoção da inclusão.

Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) e o Decreto nº 12.686/2025, mais do que um conjunto de ações planejadas, configuram-se como espaços de disputas simbólicas e materiais entre diferentes ideias, valores e projetos de sociedade. Ao mesmo tempo, ao atribuir centralidade ao Estado na condução dessas políticas, tais concepções tendem a atenuar os limites que condicionam as decisões governamentais, bem como a complexa dinâmica de cooperação e conflito que envolve os múltiplos atores institucionais e sociais na efetivação dos direitos educacionais.

Mesmo as definições mais concisas, dessa Lei e desse Decreto, direcionam o olhar para o contexto no qual se materializam os debates sobre interesses e preferências coletivas que se configuram as arenas governamentais, que na maioria das vezes sucumbem o

direito social à educação. Observa-se diferentes matrizes explicativas capazes de interpretar as múltiplas dimensões que envolvem as dimensões entre direito e Lei, o que torna indispensável compreender as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade.

Essa complexidade explica o interesse de diversos campos do saber – como a Antropologia, a Geografia, a Gestão, o Planejamento e as Ciências Sociais Aplicadas – em analisar o fenômeno, contribuindo, de modo significativo, para o avanço teórico e empírico da área. A efetivação do direito social à educação depende diretamente da elaboração e da implementação de políticas públicas comprometidas com a promoção da equidade e da inclusão. A educação, enquanto um bem coletivo, exige ações estatais planejadas e contínuas que garantam o acesso universal, a permanência e a qualidade do ensino. Nesse processo, as políticas públicas funcionam como pontes entre o princípio jurídico do direito à educação e sua concretização na realidade social, orientando decisões governamentais, distribuição de recursos e estratégias pedagógicas voltadas para a formação integral dos cidadãos.

Com o propósito de organizar de forma sistemática os fundamentos teóricos, históricos e analíticos discutidos ao longo deste estudo, elaborou-se um quadro comparativo vinculado à relação entre desigualdade social, construção dos direitos, políticas públicas e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Essa apresentação possibilita uma leitura articulada e metodologicamente estruturada dos elementos que sustentam a análise, oferecendo uma visão das dinâmicas sociopolíticas que conformam o direito social à educação. Permite, portanto, conferir maior clareza expositiva e precisão conceitual ao conjunto das discussões desenvolvidas, reforçando a consistência analítica necessária à compreensão das tensões e convergências do fenômeno investigado:

Quadro 2: Quadro analítico da Educação Especial: entre o direito e a efetividade

Eixo	Contexto	Educação Especial e Inclusiva
Fundamentos	Estrutura social marcada pela desigualdade desde o período colonial; herança escravocrata; concentração de riqueza.	Baseada na Lei nº 13.146/2015 e nas políticas inclusivas; orientada pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade humana.
Problema central	Cidadania restrita e marginalização de diversos grupos sociais por fatores de classe, raça e condição socioeconômica.	Exclusão educacional histórica de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades; necessidade de acesso, permanência e participação em espaços comuns.
Objetivo principal	Superar desigualdades estruturais e ampliar o exercício da cidadania.	Garantir o direito social à educação inclusiva e democratizar o sistema educacional.
Foco da análise de direitos	Concepção de cidadania baseada em direitos civis, políticos e sociais, reinterpretada segundo Carvalho.	Direito social como fundamento para a inclusão, mobilidade social e consolidação democrática.
Papel das políticas públicas	Refletem disputas histórico-sociais e escolhas governamentais que podem reduzir ou perpetuar desigualdades.	Ações articuladas para inclusão, conforme Lynn (1980), envolvendo múltiplos atores e níveis de decisão (Souza, 2006).
Abrangência das políticas	Podem limitar-se ao plano formal ou produzir efeitos a curto e longo prazo.	Não se restringem à legislação; envolvem práticas escolares, gestão, investimento, formação e acessibilidade.
Efeitos observados	Manutenção de desigualdades, mas com avanços pontuais em políticas inclusivas.	Crescimento expressivo das matrículas da Educação Especial com média anual de 7,59%, nas últimas décadas, de acordo com taxa do CAGR.
Transformação e implicação	Sociedade menos excludente e ampliação da cidadania.	Escola inclusiva como expressão concreta da justiça social e do direito à educação.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Portanto, as políticas públicas para a Educação Especial, seja por Lei ou Decreto para ser entendida como um direito social, implica reconhecer que o Estado tem o dever de assegurar condições que enfrentam desigualdades históricas e contemplem as diversidades culturais, regionais e socioeconômicas desses estudantes.

Enfim, a política pública em educação não se limita à gestão escolar ou à expansão do acesso, mas envolve a criação de oportunidades reais de aprendizagem, participação e transformação do sujeito. Dessa forma, o vínculo entre política pública e direito à educação reafirma o papel do Estado como garantidor da justiça social e da democracia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição brasileira, 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº. 1/92 a 4/93 e pelas emendas constitucionais de revisão nº. 1 a nº. 6/94.** Brasília [Senado Federal] 1994. 230p.

BRASIL. Decreto nº 12686, de 21 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar** – Dados Abertos. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos. Acesso em: 19 nov. 2025**.**

BRASIL. Lei 13146 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, jul. 2015.

BRASIL**.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes para a educação nacional**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF:MEC, 23 dez. 1996.

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

CARVALHO, J. M. de. ***Cidadania no Brasil:*** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CESARINO JUNIOR, A. F.; CARDONE, M.A. **Direito Social:** teoria geral do direito social, direito contratual do trabalho, direito protecionista do trabalho. São Paulo: LTr. 1993.

KELSEN, H. **Teoria Geral do Direito e do Estado.** São Paulo. Martins Fontes, 2000.

LYNN, L. E. **Projetando políticas públicas:** um estudo de caso sobre o papel da análise de políticas. Santa Monica: Goodyear, 1980

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

REALE, M. **Lições preliminares de Direito**. São Paulo. Ed. Saraiva, 1994.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, pág. 20-45, 2006.

TELLES, V. S. da. **Direitos Sociais, afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. FMG, 1999.

A PARTICIPAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA/NA ESCOLA

Cleber Fernandes Nogueira

INTRODUÇÃO

Em análise dos processos de gestão democrática em contextos de políticas de Educação Especial é importante conhecer como se deu a ideia de inserção de conselhos administrativos nas organizações, como a participação dos sujeitos foi reivindicada nos processos decisórios e a chegada do conceito de gestão democrática na escola. É relevante discutir a classificação das manifestações de participação, ilustrando essas com os achados no processo de pesquisa realizada (Nogueira, 2019).

No Pós-Segunda Guerra, as mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, sobretudo, os movimentos de 1968, na Europa e, em especial, na França, trouxeram críticas a muitos modelos estabelecidos, entre esses a forma de administrar. As críticas à administração residiam no padrão de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista introduzido pelo modelo taylorista. Em reação a essas mudanças, a participação foi introduzida pelas organizações como opção alternativa e estratégica de adequação a esse novo cenário (Gutierrez; Catani, 2013).

Nessa época, o Brasil passava pela consolidação da Ditadura Militar, que centralizava cada vez mais as decisões e concentrava o poder, mas esta sofria um processo de resistência de setores da sociedade, principalmente dos movimentos estudantis, que se contrapunham à forma de tomada de decisões e de outros aspectos dos governos militares (Lima; Pini, *et al*, 2014; Nogueira, 2019).

Esses movimentos de resistência reivindicavam a participação na definição das políticas públicas para os diversos setores sociais

e estratégicos do país, ou seja, reclamavam o direito de participar para afirmação de certos valores como a democracia. Contudo, para se inserirem nesse contexto, foi necessária a organização de grupos que reivindicavam a participação, "emergindo na redemocratização como espaço de participação nas decisões políticas os conselhos" (Lima; Pini, *et al*, 2014, p. 82).

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Historicamente, como no exemplo do contexto da ditadura militar brasileira, a organização de grupos é necessária aos sujeitos que querem lutar/reivindicar algo. Essa participação dos membros da/na organização confunde-se muitas vezes como um movimento natural, porém é um movimento intencional. Os seres humanos vão se organizando por necessidades de grupos, para lutar por algo, pela sobrevivência, isto faz parte da história. A organização e a participação são fenômenos amplos que se situam nas ações dos sujeitos desde o interior dos grupos, até em/nas relações mais amplas desses com a comunidade/sociedade que os cercam (Nogueira, 2019).

Nesse sentido, os sujeitos participam e se constroem como autores de suas ações. Por outro lado, os sujeitos que não participam de decisões em grupos sociais, seja de pouca ou de grande influência, seja em um cenário micro ou mais amplo, mesmo não estando no contexto das decisões, são afetados pelas deliberações, logo se tornam participantes das consequências.

Permeado pela luta histórica, em 1988, o Brasil passou a ter uma nova Constituição da República Federativa que expressou muitos dos direitos reivindicados pelos movimentos sociais, como a participação nas áreas da saúde, educação, moradia, segurança etc., por meio dos Conselhos que representavam as respectivas áreas, ou seja, "uma participação social, que vai além da política" (Lima, 1992, p. 89). Na educação isso foi notório com a garantia da participação da sociedade na organização escolar pela introdução

da Gestão Democrática do Ensino (GDE), contido no texto Constitucional.

Embora tenha sido expresso na Constituição, a regulamentação da GDE foi postergada para que uma Lei disciplinasse a matéria. Quando se publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais uma vez a regulamentação foi postergada, fixando apenas os princípios que delimitam a GDE. Esses princípios foram genéricos e restritivos a poucas áreas, limitando o poder no âmbito de auto-organização operacional da escola. Entretanto, o foco deste estudo não é da organização escolar como categoria jurídico-formal (Lima, 2011), mas evidenciar a participação dos sujeitos em relação às características concretas da instituição.

Nesse sentido, a discussão anterior procura fazer uma alusão de como o poder transita em determinadas instâncias de uma organização, ou seja, nesse trânsito pode haver uma concentração de poder, quando a participação nos processos de proposições, medidas e tomadas de decisões forem restritas a um pequeno grupo, o poder dos que participam será maior. Em contraposição, na outra ponta, se todos os sujeitos participarem dos processos de proposições, medidas e tomadas de decisões, o poder será diluído entre os que participam, tornando-o mais democrático.

No caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), uma autarquia pública com financiamento público, tendo como finalidade de governo a educação, de acordo com o regulamento legal e pedagógico, a instituição não pode deixar de praticar uma gestão democrática do ensino, com a finalidade de que os sujeitos participem e aprendam a participar participando.

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A escola deve ser um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a

> organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (Freire, 1991, p. 16).

Contudo, para Leite (2005), sociedades novas e desiguais, como as latino-americanas, incluindo a brasileira, precisam construir as regras do jogo democrático, da negociação das regras, para a tomada de decisão e para a fiscalização das realizações, a bem do interesse público. Pois, o objetivo central nesse aspecto deve ser a disponibilização de todos os espaços escolares para a comunidade, ou seja, o bem público não assumindo caráter privado,

> Isso somente será possível à medida que as organizações comunitárias passem a assumir, também, a tarefa de gerir estes espaços, e zelar pelo patrimônio público. Não se trata de algo simples, porém possível de ser concretizado por meio do diálogo e da organização (Pacheco 2011, p. 9).

A instituição a qual investiguei e trabalho vai ao encontro de Leite (2005). Nas observações e na leitura das atas é possível ver em muitos momentos essas discussões. Nas observações das reuniões foi possível presenciar um desses momentos, durante a Reunião 10RO16 houve uma tensão em torno da votação da resolução da nova Organização Didática, cujos conselheiros não tiveram acesso prévio. A representante dos discentes, Jussara, manifestou-se acerca de uma fala de que os conselheiros estavam desrespeitando o relator e a comissão da matéria em discussão, em contraposição alegou que se houve desrespeito foi o fato de não ter dado a oportunidade à estatuinte de fazer a revisão desse documento.

A representante discente, Jussara, sugeriu que o relator encaminhasse seu trabalho para a comissão da estatuinte, para referenciar as discussões que ocorreram por lá e, como prova de seu descontentamento, sairia antes da votação - isso acabaria com o quórum regimental da reunião. A negociação veio após diálogo aberto da representante discente com um representante dos docentes, condicionando que votaria a matéria caso a Pró-Reitoria

de Ensino a colocasse como prioridade no retorno da estatuinte. Diante do acordo, a matéria prosseguiu para votação.

Vale destacar que a participação possui muitas dimensões, essas ocorrem simultaneamente, mas umas sobressaem a outras. Nesse sentido, podemos destacar duas dimensões: uma caracteriza-se pela reverberação das deliberações em ações concretas, ou seja, os objetivos das decisões passam às ações visíveis, como, por exemplo, a decisão de abertura das reuniões do Conselho Superior (CONSUP) (Ata 7RO13). Já em uma outra dimensão, o objetivo principal não diz respeito à ação, mas aos aspectos políticos ligados à subjetividade, como por exemplo, o sentimento de pertença.

No âmbito do CONSUP, podemos citar como exemplo a participação na votação de uma resolução qualquer, *ad-referendum. P*or exemplo, o reitor autoriza a abertura de um curso e, em outro momento posterior, o Conselho ratifica aprovando a decisão. Nesse caso, na maioria das vezes, a ação já está implementada ou em vias de a votação é simbólica, algumas vezes esses momentos vêm carregados de discussões, corroborando para os aspectos subjetivos.

Para discutir a participação é importante compreender como são classificados os movimentos de participação, pois são os seus níveis que se relacionam ao controle dos dirigentes sobre membros participantes (Bordenave, 1983), a partir dos pressupostos que definem a atuação dos sujeitos dentro de um contexto de decisões (Paro, 2016).

TIPOS, GRAUS E NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO

Há diferentes áreas de pesquisa e tendências que procuram compreender e classificar o fenômeno da participação. Algumas consideram que a participação não ocorre dentro de um movimento linear e uniforme para o desenvolvimento do sujeito participante e participativo, essa concepção está alinhada com o que encontramos. Contudo, para nos situarmos na compreensão do

fenômeno da participação, buscamos o apoio para descrevê-lo teoricamente e discutirmos com os achados da pesquisa.

Para Bordenave (1983), os tipos de participação podem ser expressos de diversas maneiras, como "a participação de fato", que acompanha a humanidade desde o princípio em suas relações mútuas no núcleo e nas comunidades, por exemplo, rituais que uma comunidade adota, como os cultos religiosos. Outra forma é a participação espontânea que, a partir de uma necessidade qualquer, forma grupos fluídos, com finalidades mais específicas, sem uma organização estável, sem exigências formais, por exemplo, vizinhos que se unem para promover uma festa junina. Esta participação tem um caráter da pertença a um grupo, ou mesmo, no âmbito da escola, um mutirão organizado pelos responsáveis/pais de estudantes.

A "participação voluntária" é parecida com a espontânea, diferenciando-se pelo caráter estável deste tipo de participação. Cita-se, nesta maneira de participar, as organizações sindicais, as associações profissionais e as cooperativas (Bordenave, 1983), ou mesmo como em nossa experiência no *campus* Hortolândia o Coletivo de Pais. Para o mesmo autor, a "participação provocada" é uma categoria de participação voluntária, porém ocorre por provocação de agentes externos, que podem até manipular o contexto para que o grupo se mobilize, nessa maneira de participar podemos citar o serviço social e o trabalho de pastorais, que são concebidas a partir de demandas dos poderes institucionalizados.

Fazendo uma contraposição às anteriores, há a "participação imposta", na qual a imposição da necessidade da execução de determinadas atividades e a necessidade de se agregar a um grupo, obriga o indivíduo a tomar parte como as eleições no contexto brasileiro, que tem previsão de participação obrigatória. A "participação concedida" tem a característica de concessão aos participantes, mas leva em consideração uma subordinação, ou seja, um poder concede o direito a participar.

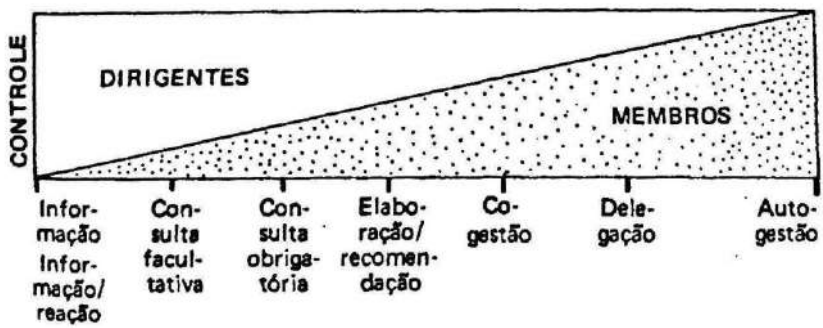
Nessa linha de participação, o planejamento participativo, criado por um grupo político, executado por alguns órgãos oficiais,

entra como concedido, todavia, como potencial o crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e tomar parte no poder. Porém, outra variável importante no processo de compreensão da participação é o grau de participação (Bordenave, 1983). O "grau inicial", menos participativo, se dá quando a participação é compreendida apenas com o objetivo de informar as decisões e que os sujeitos reajam, estritamente, no sentido de cumpri-las. Os "graus consultivo, facultativo e obrigatório", respectivamente, realizam-se para efetivação de consultas em torno de decisões secundárias como, por exemplo, a cor que deve ser pintada em uma parede, invés de em um grau mais amplo, consultar se a parede deve ser ou não construída.

Esse processo mais amplo seria os graus de elaboração, ou seja, teria a participação dos sujeitos na elaboração de propostas e medidas, que se fossem recusadas deveriam ter justificativas. Portanto, tem-se neste a necessidade de uma mobilização maior, daí a necessidade de processos político-pedagógicos na e para a participação nas relações de poder entre os atores presentes na escola (Lima, 2013).

Dependendo como for construído o processo político-pedagógico no interior da instituição, levando em consideração a participação social, nas tomadas de decisões, os graus de controle podem ser representados pelo esquema ilustrativo abaixo:

Figura 1. Grau de participação



Fonte: Bordenave (1983, p. 31)

Neste sentido, a participação é um potente instrumento para se alcançar a autogestão, seja em processos locais e/ou macros. Pistrak (1980, p. 41) afirma que para atingir este objetivo é preciso, desde a escolarização das crianças, "conceber processos de auto-organização, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente os lugares, tanto das funções dirigentes como das funções subordinadas".

Destarte, é necessário considerar a importância dos níveis, esses se articulam aos graus de participação (Bordenave, 1983). Os níveis são a formulação da doutrina e da política; determinação de objetivos e o estabelecimento de estratégias; elaboração de planos, programas e projetos; alocação de recursos e administração de operações; execução das ações e avaliação dos resultados.

Lima (1998), também nos oferece uma proposta de classificação da participação. Para o referido autor, esta transita desde uma "participação espontânea" até uma "participação (sucessivamente mais) organizada". O autor elenca quatro critérios para distinguir os tipos e graus da participação, a saber: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

A democraticidade é a capacidade que a participação possui de limitar certos tipos de poder, por conseguinte, superar certas formas de governo. Para o autor, o caráter democrático da participação manifesta-se, para os sujeitos participantes, por dois tipos de intervenção: a direta e a indireta. Sendo que a direta faculta a cada indivíduo a intervenção nos processos de decisões. Já a indireta é a participação mediatizada, ou seja, representativa, quando o indivíduo não participa diretamente e, sim, seus representantes (Lima, 1998). No caso, os Conselhos do IFSP adotam a participação indireta por segmentos acadêmicos/escolares.

Um dos requisitos formais necessários para sistematizar a participação nas organizações é a regulamentação. Para além de um requisito organizacional, justificável para a operacionalização, a existência de regras de participação legítima e salvaguarda o direito de reivindicação e as formas de intervenção, principalmente dos atores subordinados. Com base nos tipos de regras,

distinguem-se os tipos de participação por formais, não formais e informais (Lima, 1998, p. 185).

Participação formal é a participação sistematizada por um corpo de regras formais-legais, como estatutos, regulamentos, resoluções, entre outros, com força legal. As regras formais regulamentam a participação em sua organização e estrutura, autorizando certas formas de intervenção e cerceando outras. Para Lima, a participação formal é normativamente referenciada, prevista, regulamentada, decretada, ou seja, a participação legalmente autorizada ou participação legal (Lima, 1998), no caso, o CONSUP se assemelha muito com esse tipo descrito pelo Autor.

Já na participação não-formal, o conjunto de regras é menos estruturado e produzido no âmbito da organização, permitindo a possibilidade de intervenção na constituição de suas próprias regras, o que pode elevar os atores a uma maior participação. Para Lima (1998), a participação não-formal se refere na interpretação organizacionalmente localizada nas regras formais, porém, esse tipo se caracteriza pela possibilidade de adaptação ou alternativa à participação formal. A participação informal se refere às regras não formais, por vezes à margem das formalidades, ainda assim, contribui para a participação formal e não-formal. Nesse tipo de participação, os atores têm mais liberdade para decidir elegendo seus objetivos e interesses (Lima, 1998).

O envolvimento diz respeito ao empenho, mobilização de recursos e vontade de participar em defesa de interesses, assim como, a proposição de soluções. A participação sempre carrega um tipo de envolvimento em forma de ação, desde um ativismo até uma passividade. Desta forma, Lima (1998) classifica a participação, quanto ao envolvimento, como: ativa, reservada e passiva.

A participação ativa carrega em si comportamentos de envolvimento do sujeito no individual ou coletivo, o comprometimento, a intensidade na busca pela compreensão de seu lugar, a proposição e a crítica em sua atuação. A participação reservada situa-se entre a participação ativa e a participação passiva, sua caracterização reside em ações menos voluntárias, sem

o empenho de recursos, aguarda uma tomada de decisão para se proteger sem correr risco e não comprometer o futuro.

Contudo, esta pode evoluir para uma participação ativa ou mover-se para uma participação passiva. Esta última, por sua vez, caracteriza-se pela apatia do ator, pelo seu desinteresse, pela abdicação de certas responsabilidades, sem o desempenho adequado de seu papel, mesmo quando há a possibilidade de mudar uma decisão, recusa-se a se envolver (Lima, 1998).

Toda essa discussão teórica anterior nos mostra que em Bordenave (1983) residem contribuições que se aproximam mais de análises de desenvolvimento da participação no coletivo, enquanto em Lima (1998) encontram-se características que permitem, além destas, análises mais individualizadas e qualitativas, quanto à categorização da participação. Portanto, o pensamento expresso por Lima (1998), se aproxima de nossa leitura descritiva da participação dos discentes e da comunidade externa no CONSUP.

Em uma instituição de ensino como o IFSP, podemos constatar o hibridismo dos tipos de participação, desde as mais formais, como as reuniões do CONSUP, até manifestações não previsíveis como um movimento de ocupação da reitoria feito pelos estudantes, com a finalidade de reivindicação política em torno de mudanças curriculares e compromissos da instituição em não aderir a essas, passando para formas mais organizadas até espontaneidade da participação dos sujeitos.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

As inúmeras maneiras de participar podem conduzir os indivíduos a uma imersão ou a uma superficialização nos processos aos quais tomam parte. A participação assume diferentes graus de importância e contornos, “pode ser silenciosa e alienante, pode ser tomada de forma passiva, subordinada ou meramente instrumental, em que o partícipe se limita a assistir ou, mais ou menos de longe, contemplar."(Lima, 2013, p. 29).

Seguindo as últimas características mencionadas no parágrafo anterior, no sentido de apropriação e ressignificação do movimento de participação, as forças dominantes têm utilizado a participação para o controle do sentimento de pertença dos sujeitos, em forma de "democracia participativa". Esses mecanismos visam criar a ideia de participação, simulando que as decisões pertencem aos indivíduos, mantendo-os nos graus de participação, apenas, consultivo e/ou facultativo.

Esse movimento se deu para a execução da reorganização do capital e em reação aos movimentos que exigiam a participação na formulação de políticas públicas na década de sessenta. Em contrarreação, os grandes grupos econômicos, que possuem grandes empresas, já naquela altura coordenadores da vida econômica em escala global, passaram a acumular também a função política, antes funções dos Estados Nacionais (Bruno, 1997).

Para Bruno (1997), a condução desses setores foi perdida pelos governos, pois esses perderam o direcionamento de suas políticas monetárias e, assim, os grandes grupos econômicos passaram a concentrar as decisões, formular etapas da doutrina, da determinação de objetivos e do estabelecimento de estratégias. Essa coordenação pelos grandes grupos econômicos da política e da economia, articulados junto a outros organismos internacionais, partidos políticos e às grandes centrais sindicais, mesmo que não formalmente reconhecidos na esfera jurídica, formam o relativo e estrategicamente invisível Estado Amplo. Com os grandes grupos econômicos ocupando a posição de destaque dentro desta estrutura:

> Esta informalidade, entretanto, não significa que esta estrutura de poder seja frágil. Ao contrário, à medida que lhe confere relativa invisibilidade, preserva-a de ações contestatórias. Além disso, permite-lhe, atuar politicamente, sem, no entanto, obrigá-la a assumir responsabilidades políticas. (Bruno, 1997, p. 23)

Na continuação do percurso e na consolidação do processo de globalização, o Estado Amplo estendeu sua atuação para os setores sociais (educação, saúde, moradia, previdência), como estratégia de

manutenção e aprimoramento dos mecanismos de "estabilidade" para o setor econômico e para influenciar ações em setores como, por exemplo, o da educação. Para Fagnani (1997):

> A estrutura para a conservação tem especificidades, em cada um e no conjunto dos setores, com o intuito de regredir os mecanismos de financiamento, centralizar os processos decisórios, privatizar o espaço público, expandir a cobertura e a oferta de serviços e bens, e reduzido caráter redistributivo. (Fagnani, 1997, p.185)

Com o objetivo de tornar esses setores vulneráveis aos mercados, para serem explorados, as ações dos grandes grupos econômicos dizem respeito à implantação de suas ideologias de competitividade, de meritocracia, de racionalidade e de controle social, fundamentais para a assimilação da lógica empresarial. Para Bruno (1997), a nova estrutura de poder assume a semelhança de uma democracia participativa. O ideário da participação do Estado Amplo é aparente, assim como a sua autonomia, para a autora:

> Trata-se, entretanto, de uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, aliás, necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede, sob o controle da organização focal. Não se pode esquecer que participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias. (Bruno, 1997, p. 38)

Nessa perspectiva, todos os setores passaram a sofrer influência do modelo de gestão empresarial. A escola entrou na mira, pois é, ao lado da família, um dos meios sociais fundamentais para a produção de mão de obra. Trazer a cultura e o clima organizacional da empresa para a escola expressa a hegemonia das corporações na sociedade e preparar as novas gerações para a manutenção do capitalismo.

A democracia participativa do ensino público segue as tendências implementadas pelo Estado Amplo no mundo corporativo, ainda que existam movimentos de resistência, essa lógica, com o apoio dos meios de comunicação e do próprio Estado,

está se consolidando, com o ideário de que "há postos de trabalho, o que falta são trabalhadores adequadamente preparados". Reforçando este pensamento, reside o discurso permanente de que a formação técnica-profissional significa o desenvolvimento social e econômico do país, além do aumento da empregabilidade, jogando a responsabilidade do desemprego estrutural aos indivíduos (Bordignon, 2013, p. 9).

Assim, a escola, como aparelho ideológico da classe dominante hegemônica, é a principal organização que reproduz a lógica empresarial para as classes pobres da população. Porém, temos clareza de que a organização escolar não só reproduz, mas produz, resiste e surpreende (Ezpeleta, Rockwell, 1989).

Nesse momento histórico, a lógica empresarial é hegemônica, isso é notório nos documentos normativos que trazem expressos termos como competição, competências, habilidades, empreendedorismo, entre outros. Nesse contexto, incrementa essa lógica, a democracia participativa, que é largamente expressa nas políticas públicas para a educação básica, bem como nas modalidades de ensino técnico e profissionalizante no Brasil. Portanto, esse é o contexto de ressignificação da participação das forças dominantes para a escola pública.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO/NO ENSINO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, preveem para a Educação Nacional, entre seus princípios e finalidades, a gestão democrática do ensino público. Essas garantias legais são frutos das lutas dos movimentos sociais ocorridos no período da ditadura militar (1964-1985), buscando o caráter público da administração e restabelecer o controle da sociedade sobre a educação e a escola pública (Bastos, 2001).

Porém, é necessário refletir sobre quais são as possibilidades participativas na educação, uma vez que as normas que tratam da gestão democrática do ensino público são pouco abrangentes neste

aspecto. Embora tenham algumas enumerações como delimitadores da participação de professores, da comunidade escolar e local, não são definidos os mecanismos participativos. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a forma de democracia outorgada às escolas públicas pelo capitalismo contemporâneo.

No movimento do Estado Amplo, a necessidade de inserir os sujeitos envolvidos na participação dos processos educacionais, no interior da escola, são estimulados na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional, ou seja, dizem respeito à geração de uma pseudo "economia de recursos", apregoada pela doutrina de racionalização economicista predominante no mundo empresarial. Economia essa sempre ligada a cortes de recursos para a educação e os setores de direitos e garantias sociais como saúde, moradia, transporte.

Em nível macro, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola (Bruno, 1997), atrelados a valores do mundo empresarial como competitividade, meritocracia, individualismo, responsabilização individual. Movimentos que transpõem as práticas gestionárias das organizações do mercado para a escola, colonizando o debate em torno das bases curriculares e das propostas pedagógicas para a educação, cerceando o debate social dos impactos e a concepção de formação dos estudantes. Esta é a democracia outorgada às escolas públicas pelo capitalismo contemporâneo.

Pensando a escola, qual seria então a finalidade da democracia da e na escola senão a participação? Ou seja, que os sujeitos tomem parte, não apenas uma participação passiva, subordinada ou meramente instrumental, mas que a escola promova uma participação efetiva de todos nos processos decisórios relevantes, orientados por um processo de formação na e para a participação. Betini (2009) mostra que, na participação, a voz e a possibilidade de deliberação dos sujeitos são essenciais:

> Na gestão democrática do ensino público, a participação dos atores que compõe refere-se a ter voz ativa, mesmo que muitas vezes não seja última. Relaciona-se, portanto, a possibilidades deliberativas que, por sua vez, não concentram-se apenas no gestor, mas sim é diluída com os demais componentes da escola e sua comunidade. [...] Participação e democracia na escola buscam autonomia e independência de todos os seus integrantes, de todos os envolvidos no processo educacional. A direção democrática da escola extrapola o seu limite e forma a consciência crítica de participação do cidadão na sociedade, desenvolvendo a competência da cidadania, da política, atuando como um instrumento de formação. (Betini ,2009, p. 127)

Segundo Bastos (2001), para a sociedade e para os trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública estatal de qualidade. Porém, na visão do autor, a participação não tem essa virtualidade, mas a potencialidade de implantar uma cultura de politização, de debate e da liberdade de se organizar no interior da escola (ibidem).

A gestão democrática da escola pública deveria ser a consagração de um direito reclamado e conquistado pelos que se puseram a favor da democratização e que protagonizaram a resistência ao modelo burocrático (Ruela Filho, 2015). Porém, o que se vê é uma tensão para a escola assumir os pressupostos empresariais da eficiência, eficácia, da qualidade total e racionalidade extrema nos processos, uma vez que a educação, no sistema capitalista, passou a ser uma mercadoria. nessa perspectiva, o custo de sua produção deve ser reduzido, ou seja, deve produzir o máximo, com o mínimo possível de recursos (Bruno, 1997).

Embora usada pelas forças hegemônicas como meio de expropriação da possibilidade de uma crítica mais profunda aos processos nos quais os sujeitos vivenciam, a participação continua com seu potencial libertador. Nessa linha de potencialidade - a educação enquanto processo pedagógico - a participação é capaz de permitir aos sujeitos concernidos nos processos democráticos transitarem desde a consciência ingênua, passando pela conscientização, até o exercício da consciência crítica (Freire, 1967).

Nesse sentido, a escola pública deve prover um processo de participação real para sua comunidade (estudantes, servidores - professores, administrativos, operacionais e terceirizados - responsáveis por estudantes, comunidade do entorno etc.), "para ser tem que estar sendo" (Freire, 2015). Para Lima (2013), não se pode percorrer o processo de conscientização a não ser pela experiência da participação crítica e a escola deve proporcionar este exercício. Lima (2013), falando de Paulo Freire, vai mais além:

> A sua pedagogia democrática tem por horizonte uma democracia radical, contra todas as formas de populismo e sectarismo, pelo ativismo crítico e militante através do qual se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa, das associações à comunidade local (Lima,2013, p. 29).

Contudo, a escola não se pode isolar na tarefa da construção democrática para defender-se das disputas contra a mercantilização da educação e degradação da vida humana das classes pobres. Para a garantia de uma educação pública estatal, democrática-participativa, gratuita e de qualidade social, é necessário que outros atores se unam por meio da participação.

Para Valente e Romano (2002), o caminho que parece mais profícuo nesta luta é a articulação com os movimentos sociais, com o conhecimento detalhado da realidade e pela disputa global de propostas e projetos. Daí a necessidade de que a instituição escolar permita tempos e espaços para práticas de participação em processos reais, permitindo a construção democrática participativa que exige "a participação, a discussão e o diálogo, que são verdadeiros métodos da construção democrática" (Lima, 2013, p 28).

Embora a Lei de Criação preveja a obrigatoriedade de que os IF's ofereçam, em cada exercício, pelo menos cinquenta por cento de suas vagas para atender a "educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental", sendo esta oferta, como anteriormente comentado, uma política institucional, faz com que exista uma enorme possibilidade de um número elevado de responsável/pais de estudantes se interessarem no que é deliberado

na/pela instituição. Contudo, no CONSUP não há a previsão da participação desses, porém há possibilidade de mudança no âmbito institucional, uma vez que essa composição é dada por norma interna, passível de alterações.

Enquanto processo pedagógico, a participação e a gestão democrática da e na organização escolar são ações políticas que devem ser inseridas no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular (Bastos, 2001). Neste sentido, os trabalhadores em educação, técnicos e docentes do IFSP Câmpus Hortolândia, usando sua estrutura organizacional, construíram uma dinâmica para as reuniões com os pais/representantes de estudantes para tratar de aspectos pedagógicos e para inseri-los nas discussões que permeiam o cotidiano da instituição e na participação consultiva desses, a fim de aproximá-los da gestão institucional.

Sendo um movimento possível de ser construída por uma diretriz pedagógica da escola e com o comprometimento de todos "a escola é que precisa ser concebida como educadora, pois, a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda estrutura e funcionamento da escola" (Paro, 2015. p. 85). Essa dinâmica começou durante a preparação para a primeira reunião de pais e mestres do ano letivo de dois mil e dezesseis. Foram realizadas conversas com os professores, no sentido de definir a metodologia da reunião e pautas.

Dias Sobrinho (2005), aponta que os processos coletivos, principalmente quando relacionados à transformação em educação, surtem efeito apenas quando há um comprometimento solidário que, por sua vez, emerge de processos fortalecidos de crítica, discussão e reflexão coletiva. E, ainda:

> [...] nenhuma transformação consistente e duradoura pode haver em educação se simplesmente vier impulsionada por dispositivos legais e burocráticos e não contar com a adesão e o comprometimento dos sujeitos concernidos para a solução dos problemas que lhes dizem respeito (Dias Sobrinho, 2005, p.31).

No decorrer dessas conversas foram levantadas algumas diretrizes importantes para que a reunião não ficasse cansativa e pudesse envolver os pais e estudantes, enquanto atores dos processos pedagógicos que ocorrem no interior da escola. Destarte, em conjunto aos demais participantes da reunião de organização da reunião de pais e mestres, elaboramos um convite aos pais/representantes de estudantes para formarem um grupo coletivo que discutisse questões relacionadas à instituição e ao cotidiano institucional, com a finalidade de se inserirem como atores atuantes nas políticas institucionais do Câmpus e fomentar o envolvimento da comunidade local em relação à instituição, dentro de um processo de participação.

Do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. (Bordenave, 1983).

Para Lima (2014, p. 107), historicamente, "três dimensões têm caracterizado a gestão democrática das escolas: eleição, colegialidade, participação nas decisões". Contudo, pontua que trata-se de três dimensões consideradas cruciais, certamente associadas a outras também relevantes, mas, em todo o caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas.

UMA PRÁTICA PROFISSIONAL DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DA PESQUISA

Na constituição da Rede Federal de Educação, privilegiou-se legalmente a gestão democrática, com as características enunciadas no parágrafo anterior e em consonância com a LDBEN nº 9.394/1996, e a Lei de Criação nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Porém, nem todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como pais/responsáveis de estudantes, foram contemplados na composição das instâncias formais de

deliberações. Paro (2016) explica a necessidade de inclusão de toda a comunidade:

> Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece estar mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (2016, p. 22).

Assim como Lima (2013):

> A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em coconstrução (2013, p. 38).

O modelo de não inclusão dos pais e responsáveis nas deliberações dos *campi*, contrariando a lógica anteriormente enunciada de gestão democrática assumida pela legislação e normas internas do IFSP, não contempla todos os atores afetados pela atuação da instituição, assim como, não considera a necessidade de participação de pais/responsáveis de estudantes nas esferas educacionais como fator pedagógico/educativo para estes e para a própria instituição.

Entretanto, criamos a ideia de inseri-los por iniciativa local, no IFSP *Campus* Hortolândia, nas discussões das políticas que afetam a instituição e estimulamos a composição de uma instância de participação não formal, o Coletivo.

> A sinalização para uma participação forte da comunidade e para o estabelecimento de coletivos que se esforcem para pensar a escola de dentro para fora, buscando o que é bom para ela, parece-nos que indica a potência da política, embora saibamos que num processo coexistam

> evoluções e retrocessos, nas inúmeras relações de poder estabelecidas. (Ferraroto, 2015, p. 21)

Neste sentido, pensar em participação não é particularização, é uma dimensão do coletivo, que ainda que suscitam conflitos, trará a prática democrática na atuação da instituição:

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (Freire, 1997, p 60).

Os pais aceitaram a ideia e, a partir de então, passaram a ter encontros periódicos, nos quais iam discutindo diversos assuntos, estruturando e criando pautas para as próximas reuniões. A inserção da comunidade na escola não deveria ser encarada como um desafio insuperável, ainda mais nos institutos federais que, em sua concepção, previa um novo paradigma em educação:

> A escola, seja do nível que for é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível. Dessa forma, deve estar, permanentemente, aberta à população e firmar-se como um efetivo polo cultural. Para isso, é indispensável um trabalho integrado entre Conselhos e Direções. Nosso objetivo central, nesse aspecto, deve ser a disponibilização de todos os espaços escolares para a comunidade. (Pacheco, 2011, p. 9)

Destarte, a instituição deve incentivar e propor, enquanto *lócus* privilegiado, a participação como princípio político-pedagógico-democrático, para além dos sujeitos institucionais, docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos, integrando em si a comunidade de sua área de atuação. Por conseguinte, professores e técnicos do *Campus* Hortolândia do IFSP agiram em duas frentes para possibilitar a inserção dos pais/responsáveis na instituição. A

primeira frente diz respeito às reuniões de pais/representantes de estudantes para conversas sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e desempenho dos estudantes. Esta reunião tem sido muito bem frequentada, com média de oitenta por cento de pais/responsáveis participantes. Para alcançar esse bom desempenho, estrategicamente, por sugestão dos professores, posicionou-se tal reunião como dia letivo e convocam-se, além dos pais, os estudantes e os professores dos cursos.

A reunião é dividida em três partes, uma parte com os pais e estudantes de todos os cursos, a fim de possibilitar uma conversa coletiva entre os atores escolares; outra parte com pais e estudantes em seu respectivo curso; e, por fim, uma conversa individual com os professores do respectivo curso. Formato que tem se mostrado bem-sucedido, levando-se em conta a frequência, assim como, a manifestação positiva de pais e professores.

A segunda frente consiste no apoio à tentativa da consolidação do Coletivo, abrindo o espaço para as reuniões, que buscam uma atuação política, com reuniões mensais. Para dar suporte às iniciativas, o Coletivo teve acesso aos servidores do *campus*, por exemplo, em uma palestra realizada pelo grupo, a Coordenação de Extensão expediu certificados para a palestrante e os participantes. Mesmo que iniciada de maneira individual, a participação dos sujeitos no cotidiano escolar significa uma trajetória político-pedagógica de inserção nos processos, de corresponsabilizar-se no sentido de apropriar-se e tomar parte. A participação de sujeitos não previstos nos documentos, acolhidos ou não pela instituição, mas que se mostre efetiva, não subordinada, provida de uma consciência crítica e de cidadania democrática pode elevar o cotidiano escolar a movimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos cotidianos reais, em direção a práticas democráticas, no interior da escola, colocam-na como um espaço de(re)(cri)ação e(re)existência ao prescrito e ao poder dominante.

Isso pode ocorrer ao aproveitar-se e apropriar-se dos subsídios e determinações do Estado para ressignificá-los, segundo a realidade da comunidade. Esta ressignificação da realidade cotidiana, pelos trabalhadores, pelos estudantes e pelos pais, revela e proporciona aos sujeitos a tomada de consciência, levando-os a questionar a estrutura da escola, com possibilidade de revelar a doutrina pedagógica expressa no ato político/educativo, assim como a concepção de homem e sociedade, que se pretende construir (Freitag, 1986).

Devemos considerar também que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – possui uma estrutura hierárquica consolidada, porém, prevê várias instâncias de participação formal, com representação dos diversos segmentos internos – docentes, discentes e técnicos administrativos. As deliberações nas escolas frequentemente ocorrem por intermédio dos conselhos, que têm papel fundamental por congregar vários segmentos representativos. A participação enquanto processo de ensino-aprendizagem, na forma representativa, tem a necessidade de que os representantes tornem-se educadores que compartilhem suas experiências de participação com seus representados, tornando-os capazes de tomarem parte nos processos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora, 2001. p. 7 - 30.

BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em Escolas Públicas de Ensino Fundamental de Campinas.** 2009. 394f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2009.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação.** Coleção Primeiros Passos, n. 95. 6. ed. Editora Brasiliense, São Paulo, SP: 1983.

BORDIGNON, L. **Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2013.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, p. 1, 23/12/1996.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. & ALMEIDA Jr. (Org.). **Avaliação participativa:** perspectivas e desafios. Brasília. INEP, 2005.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez editora, 1989.

FAGNANI, E. Política Social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. **Economia e Sociedade**. Campinas, SP, n. 8, p. 183-238, jun. 1997.

FERRAROTTO, L.; NOGUEIRA, C. F.; TOMAZ, Sandra C. **Avaliação Institucional Participativa:** Fragilidades, Potencialidades e Possibilidades. Campinas, Unicamp, 2014. Disponível em: http://www.pdpp2015.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjM6IjU1MyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiJiNjBjOTA5ZDUwZWQ3Nzg3N2Q2MzdlYjYyMGVlOTZlYyI7fQ%3D%3D. Acesso em: 02 de março de 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo, SP: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, Af. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE, D. **Reformas Universitárias:** avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, K. C. P; PINI, F. R de O. et al (Orgs). **Orçamento Participativo:** múltiplos olhares. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2014.

LIMA, L. C. V. **A escola como organização e a participação na organização escolar.** Braga, PT: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. C. V.S. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 129, p.1067-1083, 2014.

LIMA, L. C. V.S. **Administração Escolar:** Estudos. Porto, PT: Editora Porto, 2011.

LIMA, L.C. V.S. **Organização Escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, C. F. **Leituras da participação dos discentes e da comunidade externa no Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP**. 177f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

PACHECO, E. et al (Org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo, SP: Moderna, 2011.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo, SP: Cortez editora, 2016.

PARO, V.H. **Diretor Escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

RUELA FILHO, M. **Democracia decretada e participação praticada**: desafios e possibilidades da gestão escolar democrática em uma escola municipal de Poços de Caldas – MG. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: v.23, n.80, p.96-107, set. 2002.

AMPLIFICANDO OS DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO ESCOLAR: AÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Samuel Vinente
Raica da Silva Chaves
Mirella Machado da Silva
Karolaine Rodrigues dos Santos

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil concebe em seu Capítulo III, art. 205, a educação enquanto direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a qualificação para o exercício da cidadania e o preparo para o trabalho. O art. 207 da Carta Magna, ao prever a organização da Educação Superior brasileira, preceitua que as universidades gozam de "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial", devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Observa-se no texto constitucional ainda, uma intrínseca relação prevista na norma, que fundamenta a interação entre a Universidade[1] e a sociedade. Nesse mesmo cenário, a Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação

[1] A Lei nº 11.9892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, traz a previsão normativa que no que concerne à regulação, à avaliação e à supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (Brasil, 2008).

nacional, ratifica em seu Capítulo IX, art. 43, a necessidade de promoção da extensão, "aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição", como uma das finalidades da Educação Superior (Brasil, 1996).

A mesma Lei menciona, ainda, como finalidade da Educação Superior, a atuação em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a "formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares" (Brasil, 1996). Nesse cenário, é que a proposta de atuação deste Grupo de Pesquisa se apresenta, a fim de aproximar os estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Automação Industrial, Informática e Mecânica) aos estudantes dos cursos de graduação (Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Engenharia de Controle e Automação e Matemática) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) fomentando ações articuladas, mediante iniciativas formativas.

O Parecer CNE/CES nº 608/2018, ao trazer os elementos sobre as concepções de Extensão na Educação Superior brasileira, aborda que esta tem sido historicamente marcada por tensões conceituais e práticas que evidenciam sua complexidade na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O documento apontou três concepções predominantes: 1) a assistencialista, centrada na prestação de serviços pontuais às comunidades; 2) a transformadora, fundamentada no diálogo e no compromisso com a mudança social; e 3) a mercadológica, que posiciona a universidade como produtora de bens e serviços demandados pela sociedade (Brasil, 2018).

Cada uma dessas perspectivas, contudo, carrega limites significativos: a primeira, pela incapacidade de enfrentar estruturalmente os problemas sociais; a segunda, por atribuir à universidade uma função redentora que extrapola suas possibilidades; e a terceira, por reduzir a extensão a um viés utilitarista e mercantil. No cenário atual, a extensão passou a ser

concebida como dimensão essencial à formação discente e à intervenção social emancipatória (Brasil, 2018).

No entanto, apesar dos esforços coletivos, como o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEXT)[2], persistia a ausência de uma diretriz nacional unificadora que consolidasse concepções, estratégias e políticas capazes de institucionalizar a extensão. Essa lacuna fragiliza a consolidação de uma política pública efetiva e reforça a necessidade de compreender a extensão não apenas como prática complementar, mas como função estruturante e indissociável do papel social da universidade (Brasil, 2018).

Nos últimos anos, em meio às reformas educacionais na Educação Superior, destacando-se a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e o Parecer CNE/CES nº 576/2023, que revisou a Resolução CNE/CES nº 7/2018, temos observado a importância das atividades de extensão também como parte do processo formativo dos estudantes. Esta primeira definiu a extensão na Educação Superior brasileira enquanto:

> [...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, art. 3º)

Essas alterações, como parte das reformas educacionais, passaram a definir extensão enquanto atividade integrada à matriz curricular. Desse modo, em seu art. 4º, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 trouxe a previsão de uma porcentagem mínima de 10% do

[2] Este fórum foi responsável pela elaboração de documentos de referência como o Plano Nacional de Extensão (Brasil, 1999) e da Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2012).

total da carga horária curricular voltadas para atividades de extensão[3] durante os cursos de graduação (Brasil, 2018).

Essas mesmas diretrizes caracterizam as modalidades de ações extensionistas como programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços (Brasil, 2018). Os próprios editais de fomento aos projetos de extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem contemplado projetos que apresentem ao menos três dessas modalidades, bem como programas institucionais, de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Assim, a extensão engendra como um espaço estratégico para suprir lacunas da formação inicial e promover a qualificação contínua de profissionais em Educação Especial. Cursos de extensão, oficinas, minicursos e eventos acadêmicos permitem não apenas a atualização de saberes e práticas pedagógicas, mas também a articulação com a comunidade escolar e com políticas públicas, fortalecendo a atuação profissional em contextos diversos (Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

A análise da produção científica da área tem possibilitado aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa a identificação de lacunas e limitações do campo, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a formulação de projetos que sejam capazes de responder aos desafios contemporâneos (Vinente; Denari, 2018, 2019; Casagrande; Mainardes, 2021; Mainardes; Casagrande, 2022; Vinente; Galvani, 2025). Diante desse cenário, o grupo em questão visa fomentar pesquisas alinhadas ao cotidiano das redes de ensino, de modo que sejam capazes de subsidiar a prática pedagógica e de promover a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola comum.

---

[3] As atividades de extensão foram definidas na Resolução CNE/CES nº 7/2018 como "intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante [...] conforme normas institucionais próprias" (Brasil, 2018, art. 7º).

Desse modo, a articulação entre formação inicial, formação continuada e extensão se mostra essencial para a construção de práticas inclusivas, oferecendo múltiplos caminhos para atender à diversidade humana e promovendo a inclusão escolar em espaços que contemplam diferentes necessidades do estudante público da Educação Especial (PAEE)[4].

Assim sendo, o presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar as ações extensionistas para disseminação dos direitos humanos e da inclusão escolar de um Grupo de Pesquisa em Educação Especial, sediado em uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES) localizada no interior paulista.

MÉTODO

HISTÓRICO

O Grupo de Pesquisa foi criado nesta IFES do interior paulista, a partir da constatação de que, embora a Educação Especial tivesse forte presença em universidades paulistas, no contexto dos Institutos Federais, havia apenas um grupo de pesquisa na área, que não investigava, especificamente, aspectos relacionados à história, à política e à gestão (Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

Desse modo, propôs-se o preenchimento dessa lacuna, buscando-se institucionalizar ações interdisciplinares de ensino, pesquisa, extensão e inovação, com foco na formação inicial e continuada de profissionais da comunidade interna e externa à Instituição. Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa tem sua estruturação em quatro linhas de pesquisa: 1) Políticas Públicas, História e Gestão da Educação Especial; 2) Formação continuada

[4] São entendidos, conforme disposto no Decreto nº 12.686/2025 enquanto estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025).

de professores e demais profissionais em Educação Especial; 3) Inovação em Educação Especial e construção/adaptação de materiais didáticos acessíveis; e 4) Histórias de vida, Educação e Trabalho de estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2022; Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

A partir de 2022 até o momento, foram organizados coletivamente quatro eventos acadêmicos remotos de grande porte, desenvolvidos três projetos de pesquisa e seis de extensão. Além de atividades formativas aos profissionais da Educação Especial, os pesquisadores têm atuado em várias atividades formativas que vão desde a oferta de oficinas, palestras, assessorias, cursos, elaboração e adaptação de materiais didáticos, bem como demais ações (Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

PARTICIPANTES

O Grupo de Pesquisa possui em seu quadro atual 46 integrantes, um que atua no exterior e outros provenientes dos seguintes estados: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. Em relação ao sexo, há uma predominância de mulheres.

Em relação à localização dos integrantes, estes possuem atuação em diferentes estados da federação, bem como no exterior. Desse modo, 58,7% atuam no estado de São Paulo; 10,9% no estado de Pernambuco; 4,3% respectivamente nos estados de Minas Gerais, Maranhão, Amazonas e Paraná; e 2,2% no exterior e Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Piauí e Acre, respectivamente.

Em relação à formação dos integrantes, há uma heterogeneidade, que pode ser explicada por três motivos: 1) abertura para ingressos de novos integrantes de regiões distintas; 2) o fato de o Grupo de Pesquisa ser institucionalizado em um Instituto Federal, em que há poucos cursos de pós-graduação stricto sensu; 3) o fato de muitos integrantes atuarem profissionalmente na Educação Básica ou serem estudantes de instituição de ensino superior.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa possui em seu quadro de pesquisadores, os mais distintos níveis e etapas de ensino, o que contribui com o enriquecimento da formação acadêmica de seus membros. Destes19,6% possuem Ensino Fundamental; 19,6% - Mestrado; 17,4% - Doutorado; 17,4% - Especialização; 10,9% - Ensino Médio; 8,7% - Graduação; 2,2% - Ensino Médio Técnico/ Profissionalizante, tendo 2,2% não informado a escolaridade no momento de cadastro.

Em relação às ocupações 41,3% são estudantes (Ensino Técnico, Graduação, Mestrado, Doutorado); 32,6% são docentes (Educação Básica, Educação Superior etc.); 15,2% são pedagogos, técnicos ou gestores e 10,9% não especificaram claramente as ocupações durante o cadastro. Desse modo, destaca-se ainda a centralidade desta IFES, tanto na formação técnica quanto superior, indicando capilaridade interna e potencial de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

LOCAL

O contexto desse estudo envolveu uma unidade regional paulista, criada pela Lei Complementar Estadual nº 870/2000, e constituída pelo agrupamento de vinte municípios (São Paulo, 2000). Possui uma área de 3.792 Km2 e uma população de 3.178.601, conforme dados do Censo do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD). É servida por um sistema viário amplo, que interliga a região à capital paulista, ao interior e litoral, ao Vale do Paraíba e ao estado do Rio de Janeiro. Apresenta um parque industrial diversificado e composto por uma estrutura agrícola e agroindustrial significativa. Destaca-se pela presença de centros inovadores no campo das pesquisas científicas e tecnológicas e universidades de renome (São Paulo, 2025).

Cunha (2016) identificou uma significativa redistribuição interna dessa população. Em contraste com outras metrópoles, grande parte dos migrantes externos se dirige diretamente para a periferia da região. Esse fenômeno migratório, evidenciada pelos

perfis diferenciados dos migrantes (especialmente em termos socioeconômicos, educacionais e motivacionais), remetem a lógicas centradas no mercado imobiliário e nas oportunidades de habitação.

Cunha (2016) sintetiza ainda que, embora predomine a migração motivada por emprego, observa-se uma crescente presença de habitantes de maior renda nas periferias, sugerindo um processo de diversificação socioeconômica dessas áreas, apontando para a necessidade de políticas urbanas e habitacionais que considerem a complexidade da distribuição migratória e a heterogeneidade dos perfis socioeconômicos (Cunha, 2016).

Nesse contexto, o município que sedia a IFES situa-se em um espaço marcado pelo movimento de participação social, impulsionado pelas necessidades sociais e de infraestrutura urbana, por conta de um acelerado processo de urbanização e crescimento populacional. O município em questão apresenta uma realidade marcada por disparidades socioeconômicas e dinâmicas urbanas aceleradas (Kurka, 2008; Kurka; Silva, 2010).

ESTRUTURAÇÃO DO EIXO EXTENSÃO DO LPGEES

Um dos projetos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa desdobra-se em três ações: 1) organização de eventos; 2) cursos de extensão com carga horário superior a 20 horas, como o EAD "Elaboração de Projeto de Pesquisa" e o presencial "Educação em Direitos Humanos"; 3) prestação de serviços de extensão a comunidade, partir da capacidade técnico-científica dos integrantes, como as Oficinas de Produção Científica e assessorias às redes de ensino da região. Essas ações serão descritas na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DO GRUPO

A legislação educacional brasileira estabelece que a atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE)[5] requer formação específica para a Educação Especial, além da habilitação inicial para o exercício da docência (Brasil, 2009). Saviani (2009,) destaca a importância de criar espaços específicos para a formação de professores da Educação Especial, argumentando que, sem tais iniciativas, a área permanecerá desguarnecida, independentemente das políticas e discursos favoráveis.

Complementarmente, Nozi e Vitaliano (2012), reforçam que é praticamente improvável que um único profissional detenha todos os saberes necessários, sendo imprescindível a promoção de processos contínuos de formação, que contemplem múltiplas dimensões e modalidades de aprendizagem. Assim, a formação inicial deve ser articulada à formação continuada, de modo a atender tanto educadores especializados quanto docentes de outras Licenciaturas que atuem com estudantes com deficiência.

A avaliação de cursos de formação de professores presente na literatura científica aponta lacunas significativas na oferta de recursos e estratégias de capacitação, evidenciando a necessidade de ações complementares de formação continuada. É nesse contexto que a Educação Superior tem como finalidade a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica (Brasil, 1996).

O Decreto nº 12.686/2025, reforça este entendimento ao prever apoio técnico e financeiro da União para ampliação do

[5] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é previsto na legislação educacional brasileira, definido como "atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2025).

Atendimento Educacional Especializado-AEE e capacitação de docentes, gestores e demais profissionais da educação. Em alteração mais recente na legislação educacional brasileira, assegura que o professor que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência, bem como formação continuada, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas (Brasil, 2025).

O GRUPO DE PESQUISA E O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O campo acadêmico é um espaço relativamente autônomo, regido por Leis próprias e estruturado por posições que se definem nas relações estabelecidas entre si, mais do que pelas características individuais de seus ocupantes. Desse modo, embora cada campo apresente propriedades singulares, todos compartilham mecanismos invariantes de funcionamento, revelando-se como arenas de interesses específicos em que a prática social é orientada pelo *habitus*, elemento indispensável para a participação e a continuidade do jogo social (Bourdieu, 2003).

Os estudos de Casagrande e Mainardes (2021) mostram que o campo acadêmico da Educação Especial tem se expandido, embora ainda marcado por paradoxos estruturais. Mesmo que haja essa presença em diferentes regiões do país, sua atuação ainda concentra-se em poucas instituições públicas, especialmente nos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Os autores observam crescimento significativo nas publicações científicas, mas a formação de pesquisadores ainda evolui com parcimônia. Nesse cenário, defendem a ampliação e o fortalecimento do campo acadêmico como fundamentais não apenas para o avanço, mas também para a promoção dos direitos fundamentais e a superação da histórica invisibilidade e desvalorização das pessoas com deficiência (Casagrande e Mainardes, 2021).

É nesse contexto que o Grupo de Pesquisa emergiu como resposta à constatação de que, apesar da presença consolidada da Educação Especial nas universidades paulistas, ainda havia uma lacuna nos Institutos Federais no que tange à investigação da história, da política e da gestão da área. Ao estruturar-se em linhas de pesquisa, projetos de extensão, oferta de cursos e participação em eventos científicos nacionais e internacionais, busca-se contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais, bem como para a produção e difusão do conhecimento em Educação Especial.

Mainardes e Casagrande (2022), ao realizarem um estudo sobre os grupos de pesquisa em Educação Especial cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, buscaram compreender como se estruturam e quais capitais acadêmicos produzem estes espaços de formação. O estudo mapeou 265 grupos vinculados à área da Educação Especial, sendo que a maioria (203; 76,6%) constitui linhas de pesquisa inseridas em grupos mais amplos, enquanto apenas 63 (23,3%) apresentam dedicação exclusiva à área.

Essa configuração revela tanto o caráter de expansão quanto a fragilidade do campo, que se mostra presente em diferentes regiões do país, mas de forma desigual e concentrada em determinadas instituições. Nesse cenário, ao desenvolver linhas específicas de pesquisa em Educação Especial, o Grupo de Pesquisa permite a ampliação das diferentes problemáticas para a pesquisa científica na área, e o prosseguimento dos estudos de seus pesquisadores em linhas iniciais de investigação.

Os autores destacam que a constituição desses grupos possui papel central na formação de recursos humanos, na difusão do conhecimento e na consolidação da Educação Especial como campo acadêmico. Ressaltam, ainda, que o crescimento tem sido insuficiente. Concluem que, ao mesmo tempo em que se observa uma expansão no campo acadêmico, há desafios relacionados à

visibilidade, à produção de conhecimento específico e à formação de profissionais (Mainardes e Casagrande, 2022).

Desse modo, o fortalecimento de grupos de pesquisa específicos e a ampliação das condições institucionais e políticas são apontados como caminhos fundamentais para a consolidação desse campo. Assim, o Grupo de Pesquisa, ao institucionalizar ações formativas e promover pesquisas aplicadas às redes de ensino, atua no enfrentamento das desigualdades, buscando ampliar o acesso de professores da Educação Básica e demais profissionais à pesquisa e à pós-graduação.

Enquanto Casagrande e Mainardes (2021) destacam que o campo, embora em crescimento, permanece insuficiente diante da dimensão do país e sofre com a escassez de investimentos em formação docente, o Grupo de Pesquisa desenvolve suas ações posicionando-se como uma iniciativa estratégica para tensionar esse cenário. Suas ações extensionistas, os eventos organizados e a oferta das Oficinas de Produção Científica evidenciam essa busca pelo fortalecimento e a visibilidade do campo acadêmico da Educação Especial.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Os pesquisadores do Grupo de Pesquisa têm participado de diversos eventos, compartilhando os resultados de estudos desenvolvidos nos últimos anos. Entre essas iniciativas, destaca-se a palestra "Políticas de Educação Especial: articulação com os sistemas municipais de ensino", ministrada em julho de 2022 para profissionais da educação de um município próximo à sede, contribuindo para a difusão do conhecimento acadêmico e para o fortalecimento das redes municipais de ensino.

Ainda em julho de 2022, pesquisadores do Grupo de Pesquisa participaram da palestra "Desafios contemporâneos da Educação

Especial no Brasil", transmitida pelo YouTube da IFES[6]. No mesmo ano, foi ministrado o minicurso remoto "Comparativo entre as Políticas Nacionais de Educação Especial do Brasil (1994, 2008 e 2020)", como parte do III Encontro de Licenciados em Educação Especial, evento organizado pela Associação de Licenciados em Educação Especial (ALEE).

Outra ação relevante foi a participação do grupo na III Jornada de Inclusão e Acessibilidade, organizada pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) de um *campus* da IFES. O evento constituiu um espaço significativo para o intercâmbio de experiências entre pares e para a divulgação das ações do Grupo de Pesquisa junto à comunidade acadêmica. Além das ações previamente descritas, houve participação em um Curso Remoto de Extensão em Educação Básica, ofertado pela IFES, no período de 2022 a 2023, durante o qual as políticas em Educação Especial foram discutidas de maneira aprofundada entre os participantes.

O grupo desempenhou ainda papel de destaque na organização de eventos da IFES, constituindo espaços formativos para estudantes da Educação Básica e Superior, promovendo a construção da cidadania e o fortalecimento de uma instituição diversa e plural. Essas programações vêm contemplando palestras, mesas-redondas, cine-debates, oficinas, minicursos, bem como apresentações artísticas e culturais, contribuindo para o fortalecimento da cultura de inclusão escolar e a superação de práticas de segregação e exclusão.

Além disso, o grupo participa ativamente de eventos científicos de relevância nacional. A cada dois anos, os pesquisadores participam do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado em município de outra região paulista, oportunidade na qual ministram cursos de curta duração. Na edição de 2023, foram oferecidos os minicursos "Jovens e adultos com deficiência:

[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sZ-SVNUxEmg. Acesso em: set. 2025.

narrativas sobre a escolarização, família e trabalho[7]" e "Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial[8]", evidenciando o compromisso do grupo com a formação crítica e interdisciplinar no campo da Educação Especial.

ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

A própria estruturação do Grupo de Pesquisa tem se articulado em torno de eventos acadêmicos, uma vez que, nos encontros mensais, são discutidos trabalhos relevantes para a compreensão das problemáticas do campo. A organização desses encontros prevê não apenas a formação dos participantes, mas também a certificação ao término de cada ano.

Anualmente, o grupo de Pesquisa organiza um evento nacional, cujo objetivo é fomentar a discussão e o compartilhamento de conhecimentos sobre a política e gestão da Educação Especial em níveis regional, nacional e internacional. Visa promover a interlocução entre profissionais e pesquisadores da área, articulando-se com os movimentos sociais das pessoas com deficiência, bem como divulgar as pesquisas e produções científicas desenvolvidas.

Esse espaço tem sido estratégico para a inserção de novos pesquisadores, os quais passam a integrar as atividades formativas oferecidas mensalmente pelo grupo, voltadas para políticas e pesquisas científicas em Educação Especial. Para o ano de 2026, está prevista a oferta de novas ações formativas abertas ao público externo, com pelo menos duas ofertas no primeiro semestre e outras duas no segundo semestre, ampliando o alcance e a consolidação da formação de profissionais e pesquisadores do campo acadêmico da Educação Especial.

---

[7] Disponível em: https://eventos.galoa.com.br/cbee-2023/page/2957-minicurso-29. Acesso em: set. 2025.

[8] Disponível em: https://eventos.galoa.com.br/cbee-2023/page/2972-minicurso-44. Acesso em: set. 2025.

OFERTA DE CURSOS DE EXTENSÃO

Os Cursos de Qualificação Profissional, incluindo aqueles de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), têm se constituído em um espaço estratégico para a disseminação das ações desenvolvidas. Nos últimos anos foram ofertados os seguintes cursos: 1) Educação em Direitos Humanos, promovido pela IFES; 2) Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ofertado por outro campus da IFES; e 3) Elaboração de Projeto de Pesquisa.

A oferta desses cursos ocorre semestralmente, com a publicação dos editais e a gestão dos processos de matrícula a cargo das Coordenadorias de Extensão dos campi participantes. Para os próximos anos, prevê-se a abertura de novas turmas, bem como o registro de novos cursos junto à Pró-Reitoria de Extensão da IFES, visando ampliar o alcance das ações formativas e fortalecer a difusão do conhecimento produzido.

No âmbito dos cursos de extensão, observa-se elevada demanda da comunidade pelo Curso Ensino a Distância - EaD de Elaboração de Projeto de Pesquisa. No último edital lançado pela Coordenadoria de Extensão do campus, foram inscritos, aproximadamente, 150 participantes para um total de 50 vagas. Considerando que essa procura reflete tanto a demanda de profissionais da educação quanto de pesquisadores, pretende-se ampliar o número de vagas e intensificar a divulgação, a fim de possibilitar a oferta de mais turmas ao longo de 2026.

Embora seja possível observar uma predominância de estudantes do estado de São Paulo matriculados no curso (36%), há também uma participação de estudantes de estados distintos: Amazonas (7%); Bahia (5%); Espírito Santos (2%); Goiás (2%); Maranhão (7%); Minas Gerais (5%); Paraná (2%); Pernambuco (7%); Piauí (9%); Rio de Janeiro (7%); Rio Grande do Norte (2%); Roraima (2%) e Santa Catarina (7%). Isso tem permitido a publicização de todo conhecimento que o grupo vem se apropriando nos últimos anos.

Nesse contexto, bolsistas e voluntários têm atuado na elaboração das campanhas de divulgação, no engajamento de conteúdos nas redes sociais e na criação e atualização das plataformas digitais. Além disso, colaboram na gravação de materiais didáticos e podcasts que alimentam a Plataforma Moodle, utilizada na oferta dos cursos.

Outra frente de atuação refere-se ao curso Educação em Direitos Humanos, ofertado em 2024 de forma presencial. Em futuras edições, espera-se que os bolsistas participem do registro de participantes, da elaboração de materiais didáticos, bem como do suporte logístico relacionado à montagem e desmontagem de equipamentos antes e após as aulas.

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE EXTENSÃO À COMUNIDADE

A prestação de serviços de extensão é algo que tem sido demandado sumariamente por algumas secretarias municipais da região. No âmbito desta ação pretende-se viabilizar e ampliar: 1) Oferta de cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para profissionais da Educação Especial; 2) Oferta de Cursos para Utilização de Impressora Braille, Soroban Dosvox, Virtual Vision, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Ampliada e demais recursos didáticos, pedagógicos e acessíveis; 3) Assessoria às Secretarias Municipais de Educação da região para a construção ou implementação de suas políticas de Educação Especial; 4) Oferta de atividade de formação dos profissionais da Educação Especial nas mais diferentes esferas, articulando ações educacionais com as áreas de Saúde, Assistência Social, Direito, Previdência e demais políticas públicas.

Para essas ações será imprescindível a participação dos pesquisadores e a construção de uma planilha com dados de empresas da região para envio das Chamadas Públicas de Captação de Recursos. Cada membro da equipe vem contribuindo, cada um com sua especificidade e área de atuação. A sistemática de avaliação tem compreendido a participação da coordenação,

bolsistas, voluntários e demais membros do projeto, em diálogo constante com a comunidade para melhor execução destas ações extensionistas.

OFICINAS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

No último ano, o Grupo de Pesquisa vem ofertando as Oficinas de Produção Científica, tendo trabalhado diferentes temas, tais como: o Preenchimento e a Atualização do Currículo Lattes; a Utilização do OrcID; a Academia.Edu; o Uso de Bases de Dados; o Plágio Acadêmico; a Elaboração do Projeto de Pesquisa; a Construção do Artigo Científico; e os Direitos Autorais.

Foram ofertadas oito Oficinas de Produção Científica, tratando-se de atividades teórico-práticas, realizadas de forma remota, contendo carga horária de duas horas. É disponibilizado um formulário digital de inscrição para o registro dos participantes, com solicitações de informações acerca dos dados pessoais (nome completo, CPF e e-mail), localização (cidade, estado, país, instituição), idade, formação acadêmica e gênero dos participantes, o que viabiliza adequações das ações para o público inscrito.

Essas ações formativas têm contado com o apoio parcial do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desta IFES, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE); da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); da Etec Alberto Santos Dumont, no Guarujá e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), esperando-se ampliar essas parcerias para as próximas edições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo descrever e analisar as ações extensionistas para disseminação dos direitos humanos e da inclusão escolar de um Grupo de Pesquisa em Educação Especial, sediado em uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES), localizada no interior paulista. O grupo

tem se consolidado como um espaço de produção, disseminação e aplicação do conhecimento na área da Educação Especial.

A partir de sua criação em 2022, o grupo ampliou a articulação entre pesquisa, extensão e formação inicial e continuada de profissionais na área. Suas ações incluem a organização de eventos acadêmicos, a oferta de cursos de extensão e a prestação de serviços à comunidade, demonstrando a capacidade do grupo de integrar diferentes atores e instituições, nacionais e internacionais, promovendo formação crítica e interdisciplinar.

A participação ativa de bolsistas e voluntários na elaboração de materiais didáticos, produção de conteúdos digitais e organização de eventos evidencia, ainda, o fortalecimento do aprendizado colaborativo e da experiência prática em pesquisa e extensão. O crescente interesse da comunidade acadêmica e profissional nos cursos ofertados, como o EAD de Elaboração de Projeto de Pesquisa, reforça a relevância das ações do Grupo de Pesquisa na formação continuada e na capacitação de profissionais da Educação Básica.

Além disso, a participação em eventos nacionais e internacionais evidencia a consolidação do grupo como referência no estudo e implementação de políticas públicas inclusivas, na construção de práticas pedagógicas acessíveis e na promoção de estratégias inovadoras. Dessa forma, o Grupo de Pesquisa não apenas busca contribuir para o avanço científico no campo da Educação Especial, mas também fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A continuidade das ações planejadas representa um compromisso estratégico com a formação de profissionais qualificados, a promoção da inclusão escolar e a consolidação de políticas educacionais fundamentadas em evidências científicas. Portanto, essa trajetória evidencia que a articulação entre pesquisa, extensão e formação profissional é fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, capazes de responder aos desafios contemporâneos da Educação Especial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil**: Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs). 2022. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2906848560254957. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**.** Parecer CNE/CES nº 608, de 3 de outubro de 2018: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 17 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, maio 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1. ed. Brasil: CNE/FORPROEX, 1999. Disponível em: https://www.uff.br/wp-content/uploads/2024/01/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0132, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132. Acesso em: 4 set. 2025.

CUNHA, José Maria da P. da. Aglomerações urbanas e mobilidade populacional: o caso da Região Metropolitana de Campinas. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 33, n. 1, p. 99–127, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0019. Acesso em: mai. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Participe do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial**. 2025. Disponível em: https://hto.ifsp.edu.br/institucional/index.php/ultimas-noticias/1412-participe-do-laboratorio-de-politica-e-gestao-da-educacao-especial-lpgees. Acesso em: 4 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **IFSP oferta oficinas de produção científica**. 27 maio 2025. IFSP. Disponível em: https://ifsp.edu.br/ultimas-noticias/5101-ifsp-oferta-oficinas-de-producao-cientifica. Acesso em: 20 ago. 2025.

KURKA, Ana Beatriz. **A participação social no território usado:** o processo de emancipação do município de Hortolândia. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KURKA, Ana Beatriz; SILVA, Maria Lúcia C. A participação social em Hortolândia/SP: 1970 a 2004. **Universitas**, v. 3, n. 2, p. 101–117, 2010.

LABORATÓRIO DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Site do LPGEEs**. 2025. Disponível em: https://lpgees.vercel.app/. Acesso em: 4 set. 2025.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. C. Educação Especial: análise do perfil de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e70831, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X70831. Acesso em: 4 set. 2025.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333–347, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343. Acesso em: 4 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Agência Metropolitana de Campinas** (AGEMCAMP). Região Metropolitana de Campinas. 2025. Disponível em: https://www.agemcamp.sp.gov.br/habit_ag_campinas/regiao-metropolitana-de-campinas/rmc. Acesso em: 3 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 870, de 19 de junho de 2000. Cria a Região Metropolitana de Campinas, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas e

autoriza o Poder Executivo a instituir entidade autárquica, a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região de Campinas, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 5-20, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 set. 2025.

VINENTE, S.; BONFIM, E. V. S. M.; SIQUEIRA, J. de S.; SANTOS, K. R. dos; SANTOS, L. V. da S.; SOUZA, M. de P. Perspectivas de atuação do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEES-IFSP). In: VINENTE, S. (Org.). **Inovação, produção científica e políticas de educação especial**. Pedro & João Editores, 2025. p. 13–31. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/04/EBOOK_Inovacao-Producao-Cientifica-e-Politicas-de-Educacao-Especial.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

VINENTE, S.; DENARI, F. E. Perfil da produção científica e dos pesquisadores em Educação Especial no Amazonas. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação Especial:** reflexões entre o dizer e o fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, v. 1, p. 243-272.

VINENTE, S.; DENARI, F. E. Visão histórica da deficiência: análise sobre a política brasileira de inclusão escolar. In: DENARI, F. E. (Org.). **Educação Especial:** reflexões entre o dizer e o fazer. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, v. 2, p. 13-36.

VINENTE, S.; GALVANI, M. D**. Internacionalização das Políticas de Educação Especial:** o caso de três países lusófonos. **Ead & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 13, p. 162-173, 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo
Aline de Novaes Conceição

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil que no Brasil abrange o atendimento de crianças de 4 meses a 5 anos, precisa ser realizada com interações e brincadeiras, valorizando as especificidades que não envolve alfabetização, essa educação precisa considerar a Educação Integral. Segundo Miguel, Conceição e Pereira (2024, p. 21) a

> […] Educação Integral é compreendida, principalmente, como uma formação completa que envolve múltiplas dimensões de forma ampla, buscando o desenvolvimento da totalidade humana, incluindo os elementos: intelectual/cognitivo, físico/motor, afetivo, ético, social, simbólico, cultural, musical, científico, ambiental, moral, artístico, emocional, filosófico, biológico, político, lúdico/recreativo, tecnológico e criativo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender a educação a partir de uma perspectiva inclusiva na qual a diversidade seja reconhecida e valorizada como princípio fundamental para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças inseridas na Educação Infantil. Isso inclui os educandos que compõem o público da Educação Especial, ou seja, educandos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Deficiências e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao considerar esses aspectos como resultados de construções sociais, evidencia-se a necessidade de abordar as temáticas da Educação Especial desde a Educação Infantil, com vistas à

constituição de um ambiente educativo permeado por atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão. Ademais, compreende-se a Educação Especial como um campo dinâmico e em permanente transformação, uma vez que os processos educativos e sociais não se configuram como estáticos, mas exigem contínuos avanços e ressignificações.

Assim, o trabalho na Educação Infantil deve ocorrer de modo intencional e sistematizado, garantindo a participação de todas as crianças e buscando a valorização da educação especial e inclusiva. Uma modalidade organizativa do trabalho docente, ou seja, uma prática pedagógica que pode ser utilizada para isso, é a utilização das sequências didáticas, que são "[...] propostas de atividades ordenadas sequencialmente baseadas em um mesmo tema" (Conceição; Melgarejo, 2024, p. 114).

A partir disso, o objetivo geral da pesquisa, cujos resultados estão neste capítulo do livro, consiste em apresentar uma sequência didática sobre a diversidade na natureza pantaneira, voltada à valorização da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil do interior de Mato Grosso do Sul. Ainda objetiva-se a analisar o desenvolvimento dessa sequência a partir das atitudes sociais dos educandos em relação à inclusão antes e após o desenvolvimento prático dessa sequência didática.

O objetivo específico é compreender a Educação Infantil a partir de sua trajetória histórica e das concepções que a fundamentam, pois, esses elementos influenciam a organização do trabalho educativo e o desenvolvimento integral dos educandos. A pesquisa caracteriza-se como inovadora diante da escassez de estudos que analisem as atitudes sociais de crianças da Educação Infantil em relação à temática, considerando momentos anteriores e posteriores à intervenção.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa fundamentou-se em estudos previamente realizados na área e após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 82089824.8.0000.0021. Participaram do estudo educandos de cinco

anos de idade, pertencentes a duas turmas de Educação Infantil, de uma escola do município do interior de Mato Grosso do Sul.

As crianças responderam oralmente à pesquisadora a *Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão* baseada e*m* Baleotti (2006), composta por 20 enunciados, cujas opções de resposta eram "sim", "não" ou "não sei". Paralelamente, foi elaborada uma sequência didática voltada à temática da diversidade na natureza pantaneira, com ênfase em conteúdos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva.

Essa sequência foi desenvolvida com uma turma, caracterizada como grupo quase-experimental, enquanto a outra, definida como grupo quase-controle, não participou da intervenção pedagógica. Após o desenvolvimento da sequência didática, ambas as turmas responderam novamente à escala utilizada. A análise dos dados ocorreu por meio da tabulação das respostas e do cálculo dos escores, obtidos pela soma algébrica dos pontos atribuídos a cada item: atribuiu-se um ponto quando o respondente discordava de enunciados favoráveis à inclusão ou concordava com enunciados desfavoráveis; um ponto quando concordava com enunciados favoráveis ou discordava dos desfavoráveis; e zero ponto quando indicava não possuir opinião formada sobre o conteúdo do enunciado.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

A história da Educação Infantil é marcada por desafios e avanços. No Brasil, durante muitas décadas, a Educação Infantil passou por várias transformações e não era considerada uma etapa formal da educação; assim, a falta de professores com formação era evidente (Mendonça, 2012).

A concepção de infância influenciou e influencia diretamente os desafios, avanços, práticas e políticas de atendimento às crianças, especialmente na Educação Infantil. Trata-se de uma palavra com origem no latim que designa a incapacidade de falar,

referindo-se ao período conhecido como primeira infância, compreendido até os sete anos de idade (Kuhlmann Júnior, 1998).

O historiador Ariès (1981) aborda que a infância é uma construção social que surgiu na modernidade, tendo em vista que, antes, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem a devida consideração por suas características em desenvolvimento.

Kuhlmann Júnior (1998, p. 30) acrescenta:

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Ao afirmar isso, o autor nos mostra que é necessário enxergar a infância não apenas como uma ideia construída pelos adultos, mas como uma realidade vivida pelas próprias crianças, em seus contextos sociais, históricos e culturais. Ele ressalta a importância de entender a infância a partir das experiências concretas das crianças e reconhecê-las como sujeitos ativos, os quais participam e constroem a história com suas próprias vivências.

Conceição e Celeste Filho (2022, p. 20) mencionam que a infância "[...] é um tempo específico o qual todos vivenciam, é uma condição da criança que apresenta características próprias que precisam ser consideradas para que se tenha um trabalho desenvolvimental na área educacional", ou seja, é um momento específico da vida, distinguido por características próprias que devem ser respeitadas, para se promover um desenvolvimento adequado na educação, principalmente na Educação Infantil.

Os referidos autores fornecem uma visão abrangente e contextualizada sobre o surgimento da Educação Infantil, destacando concepções, princípios e práticas relacionadas. Assim, frisam que, internacionalmente, as ideias de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel desempenharam um papel essencial no avanço das práticas pedagógicas relacionadas com a primeira etapa da Educação Básica.

Comenius propôs a divisão do ensino em: infância, puerícia, adolescência e juventude, com duração de seis anos cada período. Comparava a educação a um jardim, onde as crianças, como sementes, precisavam ser cuidadas para crescerem de forma saudável e virtuosa. Para Rousseau, as crianças tinham uma forma própria de perceber e sentir o mundo; nesse âmbito, a educação deveria respeitar sua natureza essencial, a qual era corrompida pela sociedade. Pestalozzi, por sua vez, focava na educação sensorial e fundou instituições para órfãos, influenciando Froebel, seu discípulo (Conceição; Celeste Filho, 2022).

O estudioso Froebel foi criador dos *Kindergartens* (Jardins de Infância), que atendiam crianças de 3 a 6 anos de idade, preconizando um currículo baseado nas necessidades e interesses das crianças, com ênfase em atividades práticas, como jogos e brincadeiras. Acreditava-se que a educação deveria estimular o desenvolvimento físico, intelectual e moral, com materiais pedagógicos denominados dons, os quais introduziam conceitos de forma, cor e geometria, de maneira lúdica. Além disso, Froebel compreendia a educação como um meio de conectar as crianças com a espiritualidade e a natureza (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Os estudiosos mencionados reconheciam a criança como um ser criativo e ativo, e, ao integrar brincadeiras e o contato com a natureza como elementos essenciais no processo educativo, conferiam a elas o protagonismo em sua própria jornada de aprendizado.

No Brasil, particularmente na cidade de São Paulo, as instituições destinadas ao atendimento de crianças da Educação Infantil estavam relacionadas com o contexto de urbanização e industrialização que impulsionou a criação de instituições focadas em garantir os direitos das mães trabalhadoras. Inicialmente, o objetivo dessas instituições era mais voltado para satisfazer as necessidades sociais e econômicas do período, com pouca ênfase no desenvolvimento integral das crianças (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Na verdade, o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi fundado no Rio de Janeiro, em 1875; e em São Paulo, em 1877, baseado nas ideias pedagógicas de Froebel. Os asilos infantis, segundo Kishimoto (1988, p. 33), tinham como principal função o "[...] atendimento das necessidades imediatas dos desamparados, como dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados". Além desse aspecto assistencialista, a autora também destaca que se atribui "[...] o termo asilo infantil à ideia de que qualquer instituição criada por grupos filantrópicos, para atender gratuitamente crianças pobres, é um asilo infantil" (Kishimoto, 1988, p. 33).

Os asilos infantis foram estabelecidos em 1896, dando prioridade aos cuidados médicos e isolamento, com pouca ou nenhuma prática educativa estruturada. As primeiras creches foram criadas na década de 1870, em São Paulo, atendendo principalmente órfãos em regime assistencial. Somente na década de 1920, surgiram creches modelares para filhos de operários, ainda sem uma proposta pedagógica. A primeira creche oficial do país foi aberta no Rio de Janeiro, em 1889, acolhendo crianças de trabalhadores da indústria (Conceição; Celeste Filho, 2022).

A expansão da Educação Infantil no Brasil foi impulsionada por grupos filantrópicos e a Igreja, que introduziram os Jardins de Infância em escolas dominicais para responder a questões sociais e evangelizar. Missionários presbiterianos contribuíram, promovendo a alfabetização para a leitura da Bíblia e fundando instituições. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, após estudar, com base nos métodos de Froebel, em Nova York, criou o Jardim de Infância Modelo no Rio de Janeiro, pioneiro na formação de professoras. Assim, a atuação da Igreja foi importante, pois supria a ausência de políticas públicas para crianças de três a sete anos, marcando o início da Educação Infantil, no país (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Conceição e Celeste Filho (2022) explicam que a Educação Infantil, no Brasil, especialmente no estado de São Paulo, começou com a criação de instituições voltadas principalmente para oferecer assistência, como forma de atender às necessidades das famílias,

especialmente das mães trabalhadoras. Com o tempo, essas instituições passaram a incluir uma dimensão educativa, incorporando práticas pedagógicas que visavam ao desenvolvimento das crianças, além de proporcionar cuidado e proteção.

Dessa forma, o avanço da Educação Infantil, no Brasil, reflete uma transição significativa de práticas assistenciais para práticas educacionais, que valorizam o desenvolvimento de uma Educação Integral da criança, sendo defendida a utilização das interações e brincadeiras no processo educativo.

Nesse sentido, é essencial que o docente tenha um olhar sensível e reflexivo, proporcionando ao educando experiências significativas, as quais permitam vivenciar o que está aprendendo, em vez de limitar o conhecimento a apenas ler, escrever e contar. Isso reforça a perspectiva apresentada por Conceição (2023, p. 15), ao afirmar que a educação

> [...] deve buscar o desenvolvimento humano, considerando que poderá formar ou deformar os educandos. Buscando um trabalho formativo, é necessário que o docente tenha clareza que uma educação pode ser realizada na perspectiva da valorização da Educação Integral, ou da desvalorização dessa educação, em detrimento de apenas enfocar a leitura, a escrita e os numerais. Desse modo, uma educação que desenvolve está para além de ler, escrever e contar.

Historicamente, a Educação Integral no Brasil passou por transformações, assumindo diferentes significados, conforme o contexto de cada período. Entre as décadas de 1930 e 1970, esteve associada ao desenvolvimento físico, intelectual, social e cívico dos estudantes. No entanto, sua concepção variou ao longo do tempo, desempenhando papéis distintos e adquirindo novos sentidos, na atualidade. A autora destaca que, dentro dessa multiplicidade de interpretações, os aspectos intelectuais e físicos foram os mais predominantes, evidenciando que a Educação Integral não possui um conceito fixo, contudo, uma trajetória de adaptações e ressignificações (Conceição, 2022).

Essa perspectiva converge com a defesa de Gonçalves (2010, p. 137), para quem a Educação Integral "[...] envolve muito mais do que tempo e espaço. É uma concepção que engloba o entendimento do ser, do sujeito aprendente, em suas vivências para a vida [...] como ser do mundo e para o mundo", ou seja, ela busca formar cidadãos ativos, críticos e preparados para a vida, não apenas transmitindo conteúdos acadêmicos, todavia, desenvolvendo habilidades sociais, emocionais, culturais e éticas. Essa visão reforça a ideia de que o aprendizado vai além da sala de referência, sendo um processo contínuo que prepara o indivíduo.

Essa visão também se alinha a Vygotsky (1998), o qual ressalta o valor das interações sociais para o desenvolvimento intelectual, afirmando que as crianças aprendem em ambientes que ensejam ricas trocas sociais e culturais. As práticas incluem atividades em grupo, diálogo, brincadeiras mediadas e projetos com a participação ativa das crianças, quando o professor age como mediador.

Vygotsky (1979, p. 45) realça, de maneira enfática, que "[...] a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico".

Nesse sentido, na Educação Infantil, pode-se utilizar a sequência didática, considerada uma modalidade organizativa do trabalho docente que contribui para uma aprendizagem mais integrada e significativa. Quando desenvolvida com foco na diversidade na natureza, essa abordagem pode permitir que as crianças explorem a riqueza dos elementos naturais e culturais ao seu redor, promovendo reflexões sobre diferenças, interdependência e respeito ao meio ambiente.

Nesse contexto, é crucial entender também os conceitos de diversidade e diferença. Quando empregamos de forma indiscriminada esses termos, significa que a emergência da diversidade é um dos desdobramentos das lutas sociais travadas nos movimentos sociais. No entanto, essa prática também instiga

debates acerca de diversas perspectivas teóricas sobre o tema, bem como sobre as mudanças na abordagem das políticas públicas.

Surge, então, o desafio de conciliar, nas políticas públicas, o respeito à diversidade defendido por diferentes grupos sociais, sem cair no relativismo cultural. Desse modo, diferentes abordagens teóricas atribuem interpretações e abordagens distintas à noção de diversidade e diferença (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011). Assim, a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade, enquanto a diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra é a falta de igualdade ou de semelhança (Abramowicz, 2006, p.12).

Nesse contexto, compreender a diversidade e a diferença vai além da teoria e se traduz em ações concretas no cotidiano escolar. Como expressa a citação a seguir, é papel do professor reconhecer que cada aluno traz vivências, saberes e motivações próprias, adaptando suas práticas para atender a essas diferenças:

> A diversidade se faz presente em qualquer ambiente educacional. Os professores precisam promover a aprendizagem de educandos provenientes de diferentes contextos econômicos e sociofamiliares, cujos conhecimentos prévios, capacidades, comportamentos e motivações são distintos [...] (Bzuneck, 2017, apud Martins, 2018, p. 156).

Dessa forma, nos ambientes educacionais, as estratégias pedagógicas devem possibilitar às crianças pensar, questionar e desenvolver suas ideias, percepções e conceitos na escola, a partir de uma busca de propostas que perpassam a inclusão. Diante disso, um bioma que se encaixa perfeitamente nesse âmbito é o Pantanal, pois apresenta uma riqueza natural e diversidade ecológica, constituindo um cenário ideal para explorar a diversidade e equilíbrio na natureza. Cada espécie tem um papel essencial no ecossistema, cada indivíduo, na sociedade, possui características e desafios únicos, reforçando a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

A sequência didática sobre o Pantanal pode possibilitar que as crianças valorizem a biodiversidade e façam conexões com a

diversidade humana, compreendendo que todas as formas de vida, na natureza e na sociedade, merecem respeito, cuidado e oportunidades para crescer e se desenvolver. Além disso, ao articular os conteúdos de maneira planejada, a sequência didática, torna-se um instrumento essencial para fortalecer a inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a um ensino que respeite seus ritmos e potencialidades com uma prática educacional que possibilite uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A partir de revisão bibliográfica e das experiências profissionais das pesquisadoras no exercício da docência em Pedagogia, uma sequência didática foi planejada e desenvolvida com foco no reconhecimento da diversidade presente na natureza, tomando como referência as especificidades do bioma Pantanal. A proposta teve como princípio a valorização das diferenças, respeitando as características próprias da Educação Infantil e orientando-se pela perspectiva da Educação Integral, de modo a favorecer as interações e as brincadeiras entre crianças do último ano dessa etapa da educação básica.

A sequência didática foi organizada em 10 encontros, nos quais se articularam conteúdos relacionados à diversidade do Pantanal com temáticas da educação especial na perspectiva inclusiva, tais como: diversidade, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). As propostas pedagógicas fundamentam-se em situações de interação e brincadeira, leitura e apreciação de livros da literatura infantil regional, rodas de conversa mediadas, experiências sensoriais e produções artísticas coletivas, considerando as potencialidades e necessidades das crianças.

No Quadro 1, há, de forma sintética, a sequência didática desenvolvida, contemplando os temas abordados, os objetivos propostos, os materiais utilizados e as propostas de atividades centrais realizadas em cada encontro. A intervenção apresentada no Quadro 1, visou promover atitudes inclusivas e foi acompanhada por observação participante e aplicação pré e pós da Escala Infantil de *Atitudes Sociais em Relação à Inclusão* (Baleotti, 2006), como mencionado anteriormente.

Quadro 1: Síntese da sequência didática sobre a diversidade na natureza e a inclusão na Educação Infantil

Encontro / Tema	**Objetivo**	**Materiais principais**	**Propostas de atividades centrais**
1 – Diversidade na natureza e entre os seres humanos	Reconhecer e valorizar diferenças entre pessoas e animais, relacionando-as ao Pantanal.	Livro *Renê, o aprendiz pantaneiro*; imagens/vídeos do Pantanal; papel kraft.	Roda de conversa; observação dirigida; leitura dialogada; pintura coletiva sobre o Pantanal.
2 – Deficiência Auditiva	Conhecer modos de comunicação de pessoas com deficiência auditiva.	Livro: *Pacu: o peixe que vivia feliz nas águas do rio Paraguai*; bacia com água; imagens; vídeo "Peixe Vivo" em Libras.	Escuta e silêncio atento; demonstração de vibração; leitura com fantoche; música em Libras.
3 – Deficiência Visual	Vivenciar a percepção do mundo sem o uso da visão.	Livro *Rio Taquari e a lua*; elementos da natureza; vendas para os olhos.	Conversa; contação de história; percurso sensorial vendado; partilha de vivências.
4 – Deficiência Física	Compreender adaptações e potencialidades corporais.	Livro *Fogo no Pantanal:* a deusa da chuva está machucada (Leite, 2024);	Leitura com dramatização; pintura de onças com carvão;

		pelúcia de onça; imagens.	reflexão sobre singularidade.
5 – Deficiência Intelectual	Valorizar diferentes ritmos e modos de aprender.	Livro *Tamanduá-Bandeira e as estradas do Pantanal*; papel kraft.	Leitura dialogada; mural coletivo (fala e desenho); roda de reflexão sobre apoio mútuo.
6 – Síndrome de *Down*	Respeitar características e potencialidades individuais.	Livro *A grande aventura do pintado na piracema*; peixe em feltro; imagens.	Leitura interativa; montagem de quebra-cabeças; conversa sobre diversidade.
7 – TEA	Promover empatia e compreensão das diferenças comportamentais.	Livro *Ele:* o guardião da natureza, molde do laço; peças coloridas.	Leitura; confecção do laço do TEA; entrega de carteirinha "Guardiões do Pantanal".
8 – AH/SD	Reconhecer habilidades diferenciadas.	Imagens do João-de-barro; argila; baú com objetos.	Criação coletiva de história sobre João- de- barro; modelagem da casa do joão-de-barro; reflexão sobre habilidades diferenciadas.
9 – Inclusão e Atendimento Educação Especializado (AEE)	Compreender o conceito de inclusão e o papel do AEE.	Vídeo "Bichos do Pantanal"; visita ao AEE.	Roda de conversa; exibição de vídeo; visita guiada; conversa sobre acolhimento.
10 – Culminância: Desfile da diversidade no Pantanal	Sistematizar aprendizagens e celebrar a diversidade.	Máscaras; símbolos das deficiências; riscadores diversos.	Desfile temático com personagens do Pantanal; registro gráfico; encerramento coletivo.

Fonte: elaboração própria.

As análises dos escores do grupo quase-experimental e quase-controle, antes e após a sequência didática, apresentada no Quadro 1, demonstraram diferenças significativas no desenvolvimento das atitudes sociais em relação à inclusão. O grupo quase-experimental antes da sequência didática apresentou mediana 3,0 e totalizou 57 escores. O grupo quase-controle, no pré-teste, teve mediana 2,0, com total de 48 escores, indicando uma tendência ainda mais limitada nas atitudes inclusivas.

Após a aplicação da sequência didática, o grupo quase-experimental demonstrou avanços expressivos, pois a mediana subiu para 6,0 com o total para 97 escores, revelando a efetividade da intervenção na promoção de atitudes mais favoráveis. Em contrapartida, o grupo quase-controle que não participou da intervenção, manteve mediana de 2,0 escores e uma queda no total para 18 escores, demonstrando regressão ou estagnação.

A análise dos escores obtidos pelos grupos quase-experimental e quase-controle, nos momentos anterior e posterior à aplicação da sequência didática, conforme apresentado no Quadro 1, evidenciou diferenças relevantes no desenvolvimento das atitudes sociais relacionadas à inclusão. No período pré-intervenção, o grupo quase-experimental apresentou mediana de 3,0, totalizando 57 pontos.

Já o grupo quase-controle registrou, no pré-teste, mediana de 2,0 e soma de 48 escores, o que indica atitudes inclusivas ainda incipientes. Após a implementação da sequência didática, observaram-se avanços significativos no grupo quase-experimental, cuja mediana elevou-se para 6,0, com total de 97 escores, demonstrando a eficácia da intervenção na promoção de atitudes mais favoráveis à inclusão. Em contrapartida, o grupo quase-controle, que não participou da intervenção pedagógica, manteve-se com valores semelhantes aos observados no momento inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso histórico apresentado, evidencia-se que a Educação Infantil no Brasil passou por um processo significativo de transformação, deixando de assumir um caráter meramente assistencial para consolidar-se como a primeira etapa da Educação Básica, comprometida com o desenvolvimento integral da criança. A compreensão da infância como construção social e condição concreta vivida pelas crianças.

Autores como Ariès, Kuhlmann Júnior e Conceição, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e história. Nesse contexto, a valorização das interações, das brincadeiras e das experiências significativas assume papel central, alinhando-se às concepções da Educação Integral e às contribuições da Teoria Histórico- Cultural.

Assim, ao articular a Educação Infantil, a Educação Integral e a perspectiva da diversidade, destaca-se a sequência didática como uma estratégia potente para promover aprendizagens contextualizadas, inclusivas e significativas. A proposta pedagógica fundamentada na diversidade da natureza, a exemplo do bioma Pantanal, possibilita às crianças estabelecerem relações entre a biodiversidade e a diversidade humana, favorecendo o respeito às diferenças e a inclusão.

Dessa forma, o trabalho pedagógico planejado e sensível às singularidades infantis contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes, reafirmando o papel da escola e do docente na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Os resultados da pesquisa indicam que a organização do trabalho pedagógico de forma sistematizada, por meio de sequências didáticas, quando orientada pela valorização da diversidade e pelo reconhecimento das diferenças, especialmente aquelas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, possibilita avanços significativos no desenvolvimento de atitudes

sociais mais favoráveis à inclusão na Educação Infantil. Esses resultados ressaltam a relevância de práticas educativas intencionais, planejadas e contextualizadas desde os primeiros anos da educação formal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, n. 2. p. 85-97, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. *In:* SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, MARÍLIA-SP, 5. 2003, Marília. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2003. 1 CD-ROM.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. *In*: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Integral:** estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 15-28. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/. Acesso em: 28 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; CELESTE FILHO, Macioniro. Antes dos Parques Infantis: Inícios de uma Educação Infantil. *In*: UJIIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Tributo à(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 19-32.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; MELGAREJO, Helen Marrie Nery de Andrade. Conceito de sequência didática: um caminho para a

aprendizagem de todos. *In:* MARTINS, Bárbara Amaral; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes (org.). **Práticas de ensino na Educação Inclusiva***:* múltiplos enfoques e contextos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 107-117.

GONÇALVES, Janice. Parques Infantis em São Paulo: infância, educação e saúde no projeto modernista. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 855-858, jul./set. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-escola em São Paulo (1977 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil***:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva:** instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2018.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

ATIVIDADE FORMATIVA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Mirian Mirna Becker
Ana Paula Gestoso de Souza

INTRODUÇÃO

Diante das diversas questões provenientes das transformações educacionais impulsionadas pelas exigências da sociedade atual, a escola e o trabalho dos professores estão em constante movimento para atender às mudanças necessárias. Essas reconfigurações revelam as demandas por uma sociedade mais justa e inclusiva, que almeja uma educação na e para a diversidade, promovendo uma escola que ensine sem excluir.

O Brasil, ao adotar em sua legislação a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantiu o direito de acesso, permanência e participação de todos os estudantes nas instituições de ensino regular, impulsionando a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), marco na educação inclusiva no Brasil.

No entanto, o reconhecimento legal desses direitos gerou obrigações para as escolas e, consequentemente, para os professores, que passaram a enfrentar diversas limitações e desafios. Entre essas dificuldades, destacam-se a falta de recursos, a ausência de acessibilidade arquitetônica, a carência de formação adequada dos profissionais e, sobretudo, a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Nesse contexto, decorreram preocupações e questionamentos dos professores quanto ao desafio de ensinar em realidades heterogêneas, plurais, com tempos e espaços diferentes, sobressaltando-se o sentimento de estar despreparado, sem

formação necessária para tal exercício (Brasil, 2008; Rapoli, 2010; Mazzota, 2011; Carneiro, 2012; Baú, 2014; Silva, 2020).

De acordo com diversos autores, a formação adequada dos professores é uma condição fundamental para que ocorra a inclusão escolar dos alunos nas escolas regulares, conforme preveem as Leis e Diretrizes que determinam que os sistemas de ensino assegurem essa formação. Assim, torna-se essencial desenvolver e potencializar espaços de formação voltados para o trabalho colaborativo entre professores da educação regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros membros da equipe escolar. Essa iniciativa desafia culturas escolares que, muitas vezes, se caracterizam pelo isolamento profissional e pela exclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial (Silva, 2020).

O ato de aprender a ensinar é um processo "contínuo, desenvolvimental, composto de múltiplos aspectos/fatores", o que evidencia a necessidade de engajamento em atividades contínuas de desenvolvimento profissional. Essa dinâmica do ensino implica a importância de aprender a analisar a própria atuação, relacionando conhecimentos teóricos e práticos durante o processo de reflexão. Portanto, é imprescindível "conceber o ensino como um conhecimento em construção" ao longo de toda a trajetória docente (Tancredi, 2009, p. 16-19).

Conforme afirma Marcelo (2009, p. 8), a profissão docente é uma "profissão do conhecimento" e, assim, é necessário que os professores se "convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal". Desse modo, é papel do próprio professor o seu processo de aprender e ensinar, mas também é uma responsabilidade que precisa ser assumida pelos órgãos proponentes das políticas públicas educacionais, pelos cursos de formação e pelas escolas" (Tancredi, 2009, p. 29).

Diante do exposto, compreende-se que para possibilitar a Inclusão Escolar, faz-se necessário promover nas escolas práticas, estratégias, momentos e espaços para fomentar culturas escolares colaborativas, com vista à melhoria do desenvolvimento

profissional e à qualidade de ensino a todos os estudantes (Carneiro, 2012; Mendes, 2017; Silva, 2020).

Nesse sentido, torna-se fundamental "desenvolver e potencializar espaços de formação em e para o trabalho colaborativo de professores da classe comum, do atendimento educacional especializado (AEE)", assim como para os demais profissionais da escola, desafiando culturas escolares marcadas pelo isolamento profissional e pela exclusão dos estudantes da Educação Especial (Silva, 2020, p. 26).

Assim, levando em consideração as dificuldades docentes para o ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial na Educação Básica, a iniciativa formativa denominada: "Atividade Colaborativa: aprendizagem docente na perspectiva da Inclusão Escolar", foi desenvolvida no contexto da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência – ReAD/UFSCar, e teve como objetivo a formação e desenvolvimento profissional de professores da educação básica, por meio de atividades de extensão, ensino e pesquisa. A ReAD, se constitui, portanto, em um espaço de aprendizagem *online* em potencial para a colaboração e diálogo intergeracional entre participantes que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento profissional no processo de aprendizagem da docência (Lagoeiro, 2019; Pereira, 2021).

A atividade de extensão foi desenvolvida com duplo propósito: instrumento formativo e de pesquisa visando analisar os processos da aprendizagem dos professores da Educação Básica e licenciandos de Pedagogia, participantes da ReAD/UFSCar na perspectiva da inclusão escolar. A atividade formativa aconteceu entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 2024, tendo como público, inicialmente, 75 (sessenta e cinco) participantes inscritos, entre professores de escolas públicas de educação básica de Boa Vista – Roraima e licenciandos da UFRR e UFSCar.

Todos os participantes da formação foram convidados a participar como voluntários da pesquisa, bem como a equipe composta por dez mediadores que colaboraram com as orientações

e acompanhamento dos participantes durante o processo de estudo das unidades e desenvolvimento das atividades.

MÉTODO

O projeto de Extensão "Atividade formativa colaborativa: aprendizagem docente na perspectiva da inclusão escolar", registrada e aprovada na ProEX/ UFSCar como atividade de extensão sob numeração: 23112.020720/2023-24, aconteceu no período de 22/04 a 04/09/2024, totalizando 120h, na modalidade *online*, via Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle da UFSCar, no contexto da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência – ReAD/ UFSCar.

Teve como público 75 participantes, contudo, o corpus é composto pelas informações fornecidas por setenta e um participantes, que consentiram em ser sujeitos da pesquisa via Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, sendo: professores da educação básica do município de Boa Vista – Roraima (79%); e de São Carlos – São Paulo (3%); licenciandos de pedagogia das instituições UFRR (10%) e UFSCAR (8%); professores de AEE (10%); professores dos anos iniciais (28 %); professores dos anos finais do Ensino Fundamental (23%); professores do Ensino Médio (17%); e licenciandos de Pedagogia (18%).

A atividade formativa teve por objetivos refletir sobre os processos de aprendizagem docente (individual e coletiva) e de desenvolvimento profissional, a fim de contribuir para o reconhecimento da importância da formação continuada; construir conhecimentos sobre a inclusão escolar para identificar problemáticas no contexto da sala de aula e buscar a melhor forma de lidar com elas.

Além disso, buscou favorecer a aprendizagem docente, abordando conceitos e temas relacionados ao contexto escolar inclusivo, por meio da troca de experiências e interação entre os participantes. Desse modo, puderam conhecer e propor formas de articulação e de trabalho colaborativo amparadas na troca e

socialização das experiências docentes, nos saberes da comunidade escolar e na ciência, para sistematizar o planejamento e promover a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Desse modo, foram desenvolvidas seis unidades de estudo, que em sua dinâmica englobou atividades síncronas e assíncronas: 1) Conhecendo a ReAD; 2) Aprendizagem docente e Desenvolvimento Profissional; 3) Reflexões sobre o conceito de Inclusão Escolar; 4) Como Incluir? Desafios e Possibilidade; 5) Redes de apoio e o trabalho colaborativo; 6) Avaliação do percurso formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante as atividades desenvolvidas, foram oportunizados momentos de estudos e reflexões individuais e coletivas, a fim de que os participantes se sentissem protagonistas da própria formação e compreendam o processo de aprendizagem docente, a necessidade de contínua formação e o significado do desenvolvimento profissional.

Conforme Carneiro (2012, p. 8), embora a formação para a Inclusão Escolar seja necessária a todos os participantes do processo educacional, "o papel desempenhado pelo professor é imprescindível para as articulações necessárias à construção de uma sociedade que respeite e valorize a diversidade social". E, por isso, é imperativo, diante da diversidade de dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes, "conceber o ensino como um conhecimento em construção" (Tancredi, 2009, p. 16).

Marcelo (2009, p. 8) afirma que a profissão docente é uma "profissão do conhecimento" e, assim, é necessário que os professores se "convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal". Essas reconfigurações revelam as demandas por uma sociedade mais justa e inclusiva, que almeja uma educação na e para a diversidade e uma escola que ensine sem excluir, que precisa ser ressignificada para oferecer ensino de qualidade a todos.

No último módulo desenvolvido, os participantes foram convidados a fazer uma autoavaliação, descrevendo reflexões sobre os próprios processos de aprendizagem. Processos que ocorreram diante das discussões oportunizadas sobre a Inclusão Escolar e demais experiências durante o percurso formativo, seja por meio das leituras, vídeos assistidos, atividades realizadas, seja pela interação e diálogos com os demais participantes nos fóruns e encontros síncronos.

Para ajudar na produção escrita, houve algumas questões dirigidas, tais como: quais foram os motivos que o(a) levaram a escolher a atividade de extensão realizada? As aprendizagens ao longo do curso e analise se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas? Quais foram suas facilidades e dificuldades na realização das atividades? O que significou, enquanto processo formativo, o curso como um todo? Qual(is) aspecto(s) da atividade de extensão podem ser melhorados: O que gostaria de saber/estudar, foi contemplado?

Assim, em destaque, apresentam-se considerações avaliativas positivas, a seguir:

> *Precisamos de mais formações assim!* (P15 – Prof. Ens. Médio, Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

> *Agradeço as contribuições das nossas trocas e encontros para aprendizagem inclusiva!* (P04 – Prof. anos finais, Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

> *Quero apenas parabenizar a toda a equipe organizadora e mediadora, um curso que posso chamar de divisor de águas na minha atuação docente* (P25 – Prof. AEE, Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).
> *Foi uma experiência muito enriquecedora. Achei incrível o AVA. Acho muito bom este tipo de dinâmica* (P24 – Lic., Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

> *A extensão foi fundamental na minha formação* (P10 – Lic., Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

> *O curso foi bem-organizado, as atividades claras e proporcionaram importantes reflexões* (P68 – Prof. anos iniciais, Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

> *Parabéns aos envolvidos na organização e implementação da proposta formativa!* (P63 – prof. AEE, Formulário de avaliação da atividade de extensão, 2024).

Há, ainda, aspectos que também podem ser observados, ao analisar o resultado da avaliação da atividade de extensão, por meio de um formulário no *Google Forms,* onde foram convidados a avaliar aspectos como a organização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), incluindo sua estrutura, a disposição das informações, as orientações fornecidas, as atividades propostas e a equipe de formação.

A nota a ser atribuída, assim como as escalas de satisfação e importância, variaram de 1 a 5 e apenas uma opção, em cada conjunto de itens avaliados, deveria ser marcada, conforme a seguinte legenda, indicando o nível de satisfação (quadro 01):

Quadro 01: Escalas de satisfação e importância da avaliação da atividade de extensão

Valor 1	"Insatisfatório/Sem importância";
Valor 2	"Pouco satisfatório/ Pouco importante";
Valor 3	"Regularmente satisfatório/Regularmente importante";
Valor 4	"Satisfatório/Importante";
Valor 5	"Muito satisfatório/Muito importante".

Fonte: elaborado pela autora.

O formulário foi composto por três seções, com três a quatro questões objetivas e uma questão subjetiva, dando a oportunidade de registrarem suas considerações, críticas e/ou sugestões. Trinta e sete participantes responderam ao questionário. As médias das avaliações ficaram entre as escalas "Muito satisfatório/Muito importante"; "Satisfatório/Importante"; e "Regularmente satisfatório/ Regularmente importante", conforme o quadro 02, a seguir:

Quadro 02: Questões do Formulário de Avaliação

SEÇÃO	QUESTÕES	ESCALAS		
		5	4	3
1 SOBRE O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) – ReAD/UFSCar, COMO VOCÊ AVALIA:	1.1 O funcionamento do AVA Moodle/UFSCar:	54%	38%	8%
	1.2 A forma de apresentação das unidades no AVA (tamanho e tipo de letra, imagens, cores, formato das postagens) e a quantidade de recursos disponíveis, facilitaram a orientação dos estudos:	51%	46%	3%
	1.3 As ferramentas de interação e produção de atividades disponibilizadas e exploradas no AVA, incentivaram a participação (fóruns, envio de tarefas, downloads):	57%	32%	11%
2 COMO VOCÊ AVALIA O PLANEJAMENTO E FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES DE ESTUDO?	2.1 As unidades foram coerentes com os estudos propostos, mediante os materiais disponibilizados (como textos, vídeos, casos de ensino, links e outros) e contribuíram para as reflexões e aprendizagens sobre a Inclusão Escolar?	60%	39%	1%
	2.2 A organização do cronograma, período disponibilizado para os estudos, leituras e sistematizações nas Unidades e tempo para discussão e análises nos fóruns e tarefas:	62%	30%	8%
	2.3 As atividades desenvolvidas incentivaram a participação e propiciaram aprendizagens docentes por	54%	38%	8%

	meio dos diálogos e trocas de experiências profissionais?			
	2.4 Os encontros *online*, realizados no Meet, foram importantes e contribuíram para as discussões, reflexões e aprendizagem das temáticas abordadas nas Unidades de Estudo?	54%	32%	14%
3 AVALIAÇÃO DA EQUIPE FORMATIVA	3.1 Como você avalia a atuação da equipe formativa (mediadores, monitores e coordenação), mediante a comunicação e feedback das atividades?	76%	22%	2%
	3.2 Como você avalia a participação dos professores convidados nos encontros *online*?	65%	32%	3%
	3.3 Como você avalia a efetividade dos canais de comunicação utilizados pela equipe (fórum de dúvidas, e-mails com orientações das Unidades, mensagens via AVA, grupos de Informes no *WhatsApp*)?	65%	35%	-
QUESTÃO SUBJETIVA:	Registre aqui suas considerações, críticas e/ou sugestões.	*apresentadas a seguir		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante das respostas apresentadas na questão subjetiva, buscou-se ainda sistematizar as considerações, críticas e/ou sugestões registradas pelos participantes, conforme se apresenta no quadro 03 a seguir:

Quadro 03: Avaliação da extensão: considerações, críticas e sugestões

CONSIDERAÇÕES	CRÍTICAS	SUGESTÕES
Mediação ativa; dedicação da equipe	Falta de *feedback* das atividades enviadas, como a carta, para verificar se foram realizadas de maneira satisfatória e adequada.	Continuar o debate e formação abordando os instrumentos de avaliação.
Trocas e interações nos Encontros Síncrono	Dificuldade com relação à organização do tempo em rotina pessoal e profissional	Rodízio nos horários dos encontros síncronos
Pertinência; relevância do material de estudo	Foi muito corrido.	Unidades poderiam ter sido disponibilizadas todas juntas.
Ampliação e partilha de conhecimentos; troca de experiências entre os participantes	Oferecer outros cursos durante o ano.	Mais tempo e interação pelo Meet (encontros síncronos)
Organização do curso e condução clara das atividades	*Audiobook*	Ter um mediador técnico para problemas de postagem, edição de comentários, adicionar ou mudar fotos e outros.
Proporcionou reflexões importantes		Novas edições

Fonte: elaborado pelas autoras.

O quadro a seguir, apresenta os dados referentes ao resultado da atividade de extensão desenvolvida, conforme relatório final enviado à ProEx/UFSCar. Somam-se aos desistentes aqueles que nunca acessaram o AVA, que acessaram, participaram do primeiro encontro, mas não realizaram nenhuma atividade, mesmo tendo participado de todo o processo de inscrição e assinado o TCLE da pesquisa, e aqueles que participaram apenas da primeira atividade (Quadro 04).

Os reprovados são aqueles que participaram até a quarta unidade, mas não obtiveram a frequência e participação de 75%,

necessárias para a certificação. Cancelados são aqueles que foram substituídos pela lista de espera na primeira semana da atividade de extensão, mas que chegaram a ser matriculados na ProEx*Web* (Quadro 04).

Quadro 04: Resultado da Atividade de Extensão

Aprovados	Reprovados	Desistentes	Cancelados
42	7	26	12

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atividade foi finalizada com o envio do Relatório à ProEx/UFSCar e o encaminhamento dos certificados aos concluintes. Os mediadores, a monitora e a orientadora do AVA também receberam certificação correspondente à carga horária das atividades desempenhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse relato de experiência, observa-se desde o planeamento inicial, a curadoria dos materiais, a construção do AVA, a elaboração das orientações das atividades e abertura das unidades, a intencionalidade em proporcionar mecanismos que tornassem o espaço de formação colaborativo, permitindo o compartilhamento de saberes e vivências, a reflexão, a aprendizagem e a ressignificação do conceito e da importância da Inclusão Escolar.

Evidenciando-se, a partir das narrativas e produções desenvolvidas pelos participantes, ao longo das unidades de estudo da formação, relevantes contribuições para a formação inicial dos licenciandos, para as práticas profissionais dos professores e para o desenvolvimento profissional, à medida em que foram discutidas, refletidas e realizadas as atividades pertinentes à perspectiva da melhoria da oferta e desenvolvimento da Inclusão Escolar.

Assim, nesse espaço de aprendizagem e interação *online,* o intuito foi que os participantes se reconhecessem como sujeitos da própria formação, compreendessem o processo de aprendizagem docente, identificassem a necessidade de contínua formação e tivessem consciência do significado do desenvolvimento profissional.

Sendo assim, os participantes tiveram oportunidades, mediante as atividades desenvolvidas, pensar sobre e identificar suas dificuldades e necessidades, bem como propostas coletivas e individuais, frente ao atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Suscitaram-se ainda reflexões sobre a importância de promover processos colaborativos de formação docente para a Inclusão Escolar.

Diante do exposto, evidencia-se as contribuições dessa rede de aprendizagem *online* para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, pelo potencial dos dispositivos formativos como os estudos de caso e das narrativas produzidas; bem como por meio do diálogo intergeracional oportunizado. Evidencia-se, ainda, a importância da partilha em detrimento a multiplicidade de vivências e experiências; possibilitando (re)pensar sobre as concepções de ensinar e aprender numa perspectiva escolar inclusiva; além da necessidade, incentivo e oportunidades de ações formativas à professores e licenciandos.

Outrossim, espera-se contribuir com os estudos na área, de modo que se tenha maior compreensão das implicações de um processo escolar inclusivo, que demanda ações formativas em espaços colaborativos, onde professores participam ativamente da identificação das suas dificuldades e necessidades e buscam propostas de solução, coletivas e individuais, frente ao atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de Professores e a Educação Inclusiva**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Medianeira, v. 2, n. 10, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de Professores da Educação Especial à Inclusiva: alguns apontamentos. *In*: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL`ACQUA, Maria Julia C. **Inclusão Escolar*:*** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial, 2012, p. 7 – 24.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência:** concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Ísifo - Revista de Ciências da Educação**, Sevilla, v. 08, p. 7-22, 2009.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil***:* história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de Inclusão Escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org). **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD.** UFSCAR, 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar***:* a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar***:* limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 295f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização***:* elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ELABORANDO PLANOS DE AULA INCLUSIVOS NA LICENCIATURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA[1]

Jackeline Susann Souza da Silva

INTRODUÇÃO

A publicação da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma o direito de acesso à matrícula e à aprendizagem para o público da Educação Especial, sendo parte dos objetivos desta política "[...] desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais" (Brasil, 2025, Art. 6°). No contexto da política, a formação inicial dos professores deve contemplar saberes e práticas sobre a inclusão escolar com o intuito de preparar os docentes para planejar aulas acessíveis à diversidade discente que está presente na sala de aula regular.

No entanto, mesmo com a ampla legislação nacional em favor da educação inclusiva, ainda há barreiras para efetivar o direito à educação do público da Educação Especial. Se tratando do contexto do Ceará, menos de 28% dos docentes da Educação Básica possuem algum tipo de formação na área de Educação Especial Inclusiva com, pelo menos, 80 horas de formação (IPECE, 2022). Até o início da presente década, 79% das escolas cearenses não ofereciam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e suplementar ao ensino regular (IPECE, 2022).

[1] A versão do resumo expandido deste artigo foi apresentada 3º Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial (SPGEES), que ocorreu no período de 24 a 26 de novembro de 2025, obtendo a certificação de "Menção Honrosa" pelo Comitê Científico do evento.

Esses dados revelam uma realidade local repleta de desafios para a implementação de um currículo inclusivo na Educação Básica.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, n° 9.394/1996, afirma que o sistema de ensino deve assegurar "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (Brasil, 1996, Art. 59). Vale destacar que apesar das Leis brasileiras enfatizarem a necessidade de formação que qualifique os profissionais para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação, na instituição-campo da presente pesquisa, somente nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Letras, há componentes curriculares relacionados à Educação Especial e Inclusiva – sendo uma disciplina obrigatória e uma optativa. As demais Licenciaturas, como Física, Química, História e Geografia, não contemplam disciplinas acerca da temática em seus planos de curso. Por essa razão, muitos estudantes têm demonstrado preocupação com a qualificação docente para planejar aulas inclusivas nas atividades de estágios supervisionados e, consequentemente, na atuação profissional futura, como docentes da Educação Básica.

Assim, a formação inicial do professor assume um papel relevante na promoção do currículo inclusivo. O currículo inclusivo contempla as singularidades e as diferenças individuais dos discentes, compreendendo tanto as necessidades como as potencialidades dos estudantes. Esta abordagem do currículo é contrária à ideia de currículo único e de práticas homogêneas de ensinar e aprender (Ferreira, 2013). Com isso, o planejamento curricular é centrado na pessoa (e não, de forma isolada, na deficiência ou na necessidade específica) e na eliminação de barreiras oferecendo, em articulação com o AEE, suportes, serviços e recursos para a acessibilidade. Plaisance (2021) acrescenta que no currículo inclusivo:

> [...] não é a criança que deve se adaptar. A estrutura do currículo inclusivo é flexível e está além da rigidez de um programa. Seria um erro aplicar um currículo disciplinar universal. Aqui, o que está em jogo é a singularidade de cada criança. Os contextos sociais e culturais nos quais a escola se insere são elementos que compõem a dinâmica da flexibilidade do currículo inclusivo. Para serem verdadeiramente inclusivas, as práticas devem estar voltadas à real pluralidade dos contextos sociais e ser moduladas e diversificadas para responder ao que se apresenta (Plaisance, 2021, p. 9-10).

Portanto, o currículo para a diversidade se fundamenta na flexibilidade pedagógica e em uma práxis inclusiva que situa o aluno como um ser social e cultural com formas singulares de aprender e estar no mundo. Considerando que a formação inicial em Licenciatura deve fomentar não apenas a discussão teórica sobre inclusão, mas práticas reflexivas acerca do planejamento de aulas para a diversidade discente, este texto tem como objetivo analisar planos de aula inclusivos desenvolvidos por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras. Os planos focam a acessibilidade para os estudantes públicos da Educação Especial ou com outras demandas específicas, conforme detalhados a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

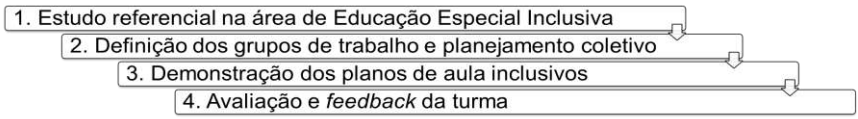
Esta investigação se fundamenta na pesquisa-ação, de abordagem colaborativo-crítica no campo curricular (Magalhães; Soares, 2016), na qual os participantes da pesquisa, discentes em formação inicial em Licenciatura, contribuíram diretamente na produção do conhecimento. Nesse contexto, o pesquisador não é o único sujeito ativo ao pesquisar *sobre* os participantes e seu contexto de produção sociocultural. Diferente disso, é alguém que investiga *com* eles para, assim, "[...] pensar/refletir sobre estratégias de ação de propostas curriculares condizentes com o respeito às diferenças" da diversidade de estudantes na sala de aula (Idem, p. 1132).

Nesta pesquisa, participaram 48 estudantes de graduação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras. Os discentes estão matriculados na disciplina de Acessibilidade e Inclusão Escolar em

uma universidade pública do Ceará. O planejamento e a aplicação de Planos de Aulas Inclusivos constituíram-se como atividade na disciplina mencionada. Essa atividade emergiu das demandas apontadas pelos próprios estudantes que, ao chegar às escolas de Educação Básica durante os estágios supervisionados, relataram perceber muitos desafios no processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial na sala de aula regular. A ideia das aulas inclusivas é, portanto, refletir sobre situações práticas e pensar colaborativamente em intervenções, estratégias didáticas inclusivas e recursos de acessibilidade direcionados às salas de aulas comuns.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas, conforme fluxograma a seguir:

Figura 1: Etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

A primeira etapa foi o estudo referencial na área de Educação Especial Inclusiva. Nesse momento, a turma analisou os conceitos sobre acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, informacional, curricular, entre outras) e inclusão escolar, com ênfase no direito à educação das pessoas com deficiência. A segunda etapa caracterizou-se pela definição dos grupos de trabalho (de 4 a 6 discentes) e pelo planejamento coletivo dos Planos de Aula Inclusivos.

As aulas foram planejadas, considerando a presença na sala de aula comum, de estudantes públicos da Educação Especial (Exemplo: Plano de aula para incluir estudante com deficiência visual). A terceira etapa foi a demonstração dos planos de aula na turma de graduação. As apresentações tiveram duração entre 40 a 50 minutos. Após a aula, a última etapa da pesquisa, foi a avaliação dos planos de aulas, na qual a turma colaborou com respostas a um

formulário *online*. O formulário incluiu um espaço para recomendações, da turma, acerca da melhoria da acessibilidade e das estratégias didáticas escolhidas por cada grupo.

A avaliação envolveu também o *feedback* da professora e de membros dos grupos que conduziram os planos de aulas. Nesse ponto, a pesquisa reforça seu caráter colaborativo-crítico da pesquisa-ação, pois é fruto da ação, discussão e análise coletiva que revelam aspectos multidimensionais de um mesmo contexto:

> [...] isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa- -ação - o *feedback* - impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. [...] a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. Os exames dos dados visam redefinir o problema e encontrar soluções (Barbier *apud* Magalhães; Soares, 2026, p. 1135).

Dessa forma, o ciclo da investigação é alimentado pelas percepções do grupo, garantindo que as ações sejam relevantes para os participantes envolvidos nas propostas de aulas inclusivas. Para estruturar a aula, o instrumento utilizado pelos discentes foi um modelo de Plano de Aula Inclusivo que contempla os seguintes itens: 1. Dados gerais da aula: série/ano da turma, disciplina, tema da aula, tempo; 2. Objetivos geral e específicos de aprendizagem; 3. Conteúdo programático; 4. Desenvolvimento da aula (introdução, desenvolvimento e conclusão); 5. Atividade acessível ou adaptada para o público da Educação Especial; 6. Tecnologias e recursos didáticos e 7. Referências e fontes utilizadas na aula. É importante destacar que antes da demonstração da aula inclusiva, o grupo entregou o plano de aula à professora para que fosse possível acompanhar as etapas da aula descritas no instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados da demonstração dos planos de aula inclusivos desenvolvidos por uma turma de

discentes de cursos de Licenciatura. Os planos foram estruturados para serem aplicados em uma sala de aula comum, ou seja, para turma com estudantes com e sem deficiência. Os grupos de trabalho desenvolveram oito propostas didáticas, tal como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Tópicos dos Planos de Aulas Inclusivos desenvolvidos na Pesquisa-Ação

N°	Público incluído	Tema da aula	Série/ Ano	Proposta de adaptação / acessibilidade
01	Deficiência visual e cegueira	Conhecendo os Animais	3° ano (EF*)	Elaborar moldes dos animais, utilizando massinha de modelar para representar a aparência e estrutura corporal dos animais.
02	Deficiência auditiva e surdez	Aprendendo o alfabeto	1° ano (EF)	Relacionar o alfabeto em Língua Portuguesa e em Libras por meio de aplicativo e jogos educativos.
03	Deficiência intelectual	O universo das cores	Educação Infantil	Conhecer as cores primárias e secundárias utilizados situações concretas e atividades lúdicas como a mistura das tintas nas mãos para obter novas combinações de cores.
04	Deficiência física	Educação antirracista	2° ano (EF)	Participar de roda de conversa para dialogar sobre o que é racismo (e como ocorre no cotidiano). Uso de tarjeta com frases e imagens para completar.
05	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Números e quantidades	1° ano (EF)	Participar da atividade "corrida dos números". Os números e as quantidades são fixados no chão e, conforme comando da professora,

				as crianças (em duplas) correm até o numeral e a quantidade correspondentes.
06	Altas habilidades e superdotação	Aquarela: Explorando o mundo com arte	3° ano (EF)	Escutar a música "Aquarela" (interpretação: Toquinho) e, a partir da música, atribuir figuras a um cartaz com espaço "céu, terra e mar" para colagem. Como estratégia para o enriquecimento curricular, os estudantes têm a opção de construir histórias ou narrativas acerca das figuras.
07	Surdocegueira	Cores e texturas	4° ano (EF)	Conhecer a Libra Tátil e o Método *See Color* para identificar as cores em alto-relevo. Os lápis de cores foram marcados com códigos em alto-relevo para os estudantes identificarem as cores pelo tato.
08	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	O sistema solar e uma viagem interplanetária	5° ano (EF)	Explorar o conteúdo por meio de recursos didáticos variados como exposição oral, holograma confeccionado em material reciclado, música e quiz *online*.

*Ensino Fundamental.
Fonte: elaboração própria.

Conforme consta no Quadro 1, os grupos de trabalho dos discentes de Licenciaturas desenvolveram oito planos de aulas inclusivos. Neste artigo, são analisadas quatro propostas, sendo

essas: aulas para incluir estudantes com deficiência visual e cegueira; estudantes surdos; estudantes com deficiência intelectual e com deficiência física.

O primeiro plano de aula foi direcionado à inclusão de estudantes com deficiência visual, pensando em uma sala de aula regular do terceiro ano do Ensino Fundamental. O grupo de discentes propuseram o tema "animais" para a disciplina de Ciências. A equipe argumentou que ao conviver com pessoas cegas, algumas delas relatam não ter referências acerca de como são os animais, fisicamente, por isso a necessidade de planejar uma aula para explorar esse tema. O objetivo da aula foi reconhecer diferentes texturas e formatos dos animais por meio de materiais diversos, como materiais recicláveis e massa de modelar.

No primeiro momento da atividade, a equipe realizou a audiodescrição dos animais selecionados. Após a escuta, a turma sentiu as texturas e os formatos no toque aos materiais recicláveis diversos, como garrafa pet. O intuito dessa atividade foi relacionar o formato e a textura dos objetos aos aspectos físicos dos animais. Logo após, os estudantes foram convidados a reproduzir, em massa de modelar, o protótipo de alguns animais. O grupo acrescentou que seria uma opção também relacionar a representação dos protótipos ao som que cada animal emite.

O ponto forte do Aula 1 foi o uso de materiais recicláveis e de fácil acesso para representar as formas e as texturas dos animais. A proposta dos alunos elaborarem moldes dos animais, com massa de modelar, também foi interessante. Essa atividade estimulou a aprendizagem do conteúdo por meio de situações concretas e, além disso, a acessibilidade para as pessoas com deficiência visual no uso do tato associado à percepção dos sons dos animais. Cardinali e Ferreira (2010) reforçam que o trabalho com a percepção tátil, a partir de materiais didáticos adaptados, é uma forma eficaz de proporcionar aos estudantes cegos ou com deficiência visual a construção de referências reais e de representações cognitivas acerca dos elementos visuais. Para tanto, é preciso que o docente

desenvolva propostas didáticas com essa finalidade, tal como ocorreu na Aula 1.

Por outro lado, na avaliação e *feedback* da Aula 1, a professora e a turma propuseram as seguintes recomendações: considerando o tempo da Aula 1, delimitar uma classificação ou espécie de animais para possibilitar maior aprofundamento do conteúdo. Uma vez que o tema "animais" é por si amplo; antes de realizar a atividade com a massa de modelar, sugeriu-se que os alunos pudessem manusear brinquedos que representassem os animais para que, assim, fosse possível construir referências mais realistas acerca dos aspectos físicos dos animais. Por fim, recomendou-se a elaboração coletiva de um glossário audiovisual com o som e a audiodescrição dos animais para os alunos acessarem ao longo do período letivo.

O segundo plano de aula foi aplicado a uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, prevendo a matrícula de estudante com deficiência auditiva ou surdo. A aula abordou o estudo do alfabeto em Língua Portuguesa e Libras. O objetivo da aprendizagem foi identificar letras do alfabeto em português escrito, associado a sinais em Libras. O ponto positivo da aula foi o uso de tecnologias e recursos didáticos como vídeos (para apresentação dos sinais); o uso do aplicativo VLibras e a confecção de um jogo da memória em Libras. A Aula 2 se fundamentou no texto da legislação para a aprendizagem da Libras associada à Língua Portuguesa escrita (Brasil, 1996; 2002), reforçando a educação bilíngue como direito da comunidade surda na escola comum:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996, Art. 60-A).

Assim, a proposta de articular a Libras à Língua Portuguesa no Plano 2 é uma maneira de valorizar a educação bilíngue no cotidiano da escola, além de motivar os estudantes a aprender a Libras, possibilitando maior difusão dessa língua na comunidade escolar. Ao final da Aula 2, o *feedback* da professora e da turma foi a redistribuição do conteúdo planejado em uma sequência didática (desenvolvida em mais de uma aula), pois foi apresentado excesso de informações e de recursos - aspecto que pode comprometer a aprendizagem e a acessibilidade, tendo em conta as características de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para incluir estudantes com deficiência intelectual em sala de aula comum, o Plano de Aula 3 trouxe o tema das "cores", direcionado aos alunos da Educação Infantil, com o objetivo de conhecer as cores primárias e secundárias utilizadas em situações concretas e atividades lúdicas como, por exemplo; a mistura das tintas nas mãos para obter novas combinações de cores. Essa atividade ocorreu em dupla, possibilitando maior interação entre os alunos. A proposta se mostrou acessível para o público incluído por ser uma atividade prática com instruções claras e prevendo a participação direta da criança com deficiência intelectual. Nesse sentido, Santos (2023, p. 15) defende que é papel do docente, no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, fortalecer tanto as interações sociais com os colegas como "buscar a máxima concretude, evitando conceitos abstratos e promovendo uma transmissão de conteúdo objetiva e concreta"; sendo tais aspectos contemplados no plano 3.

No *feedback* da aula 3, foi recomendado que, além da atividade das cores, é importante realizar um momento de diálogo com as crianças para explicar os conceitos trabalhados na aula com a finalidade de relacionar a teoria com a prática. O fechamento da aula é também um momento importante, pois faz-se necessário retomar o que foi aprendido para melhor fixação por parte dos estudantes com [e sem] deficiência intelectual.

Por fim, o plano de aula 4 foi elaborado a partir dos conteúdos da disciplina de História, com a temática relacionada à educação

antirracista, para uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. A proposta objetivou a participação das crianças em uma roda de conversa para dialogar sobre o que é racismo e como a discriminação racial ocorre no cotidiano. O plano fez ressalva a utilização de tarjetas com frases e imagens ilustrativas sobre o conteúdo para tornar a informação acessível. A proposta prevê que a sala de aula seja organizada em círculo para que os alunos interajam entre si durante o debate. É importante destacar que a interseccionalidade entre Educação Inclusiva e a Educação Antirracista tem grande relevância social, uma vez que ainda encontra-se incipiente a articulação entre essas duas áreas de conhecimentos.

Portanto, a proposta didática que busca dar visibilidade às barreiras do racismo implicadas no capacitismo, a partir da experiência escolar de pessoas com deficiência física, é uma alternativa metodológica para os estudantes refletirem sobre as múltiplas opressões que afetam as pessoas com deficiência na sociedade, uma vez que é preciso um esforço coletivo para:

> [...] mostrar as estruturas de opressão, de pensar de forma interseccional e principalmente de propor uma epistemologia que tenha sujeito, um sujeito atípico, que tem cor e gênero. Não basta reconhecer direitos de forma jurídica, se na realidade alguns direitos não são possíveis para certos corpos. Não levando em conta a realidade complexa que o racismo e o capacitismo requerem (Garcia; Lucas, 2022, p. 1135).

Partindo desta afirmação, é necessária a construção de uma epistemologia que dê visibilidade à deficiência, de maneira interseccional, a partir de marcadores de gênero e raça. O reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência ainda é insuficiente quando persistem, na realidade socioeducacional, o racismo e o capacitismo. Assim, a proposta didática interseccional torna-se uma estratégia importante para refletir sobre as estruturas de opressão que operam de forma complexa e geram desigualdades no acesso à educação.

A LDB n° 9.394/1996 (Brasil, 1996, Art. 26-A) determina que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras", sendo, portanto, direitos de aprendizagem das crianças com e sem deficiência.

Nas recomendações para o plano de aula 4, a turma propôs a adequação da linguagem e dos conceitos trabalhados na aula para o contexto das crianças do Ensino Fundamental. Por exemplo: Como explicar, de maneira acessível, o que significa interseccionalidade para as crianças? Além da acessibilidade da linguagem, é preciso organizar o mobiliário da sala de aula para que os estudantes com deficiência física encontrem acessibilidade no espaço comum.

A disposição de carteiras acessíveis, espaços livres para circulação de cadeiras de rodas, possibilidade de alcance dos mobiliários, portas largas e banheiros adaptados são exemplos de acessibilidade que compõem a escola como todo e são indispensáveis para a promoção da participação dos estudantes com deficiência física.

Nesse contexto, a aprendizagem do currículo não está desvinculada da qualidade da acessibilidade da estrutura física da escola, pois quando um aluno com deficiência física é impedido de utilizar o banheiro ou mesmo de frequentar a cantina devido à falta da acessibilidade isso repercute diretamente no seu desempenho escolar.

Em suma, após a aplicação dos Planos de Aulas Inclusivos, os discentes puderam avaliar as escolhas didáticas, por exemplo; em relação ao tempo previsto para a realização das atividades, a reorganização do conteúdo e a adequação das estratégias e materiais didáticos aos critérios de acessibilidade. Os grupos de estudantes relataram que o planejamento pedagógico superou o simples preenchimento de um plano de aula (distante do contexto real), pois a oportunidade de diálogo e demonstração, na turma, enriqueceu a proposta didática pensada inicialmente.

É importante destacar que os planos de aula foram pensados para trabalhar com a turma como um todo, uma vez que currículo inclusivo não se resume a elaboração de uma proposta exclusiva para os alunos da Educação Especial, mas sim "trabalhar com o que for adotado pela escola, fazendo ajustes necessários [...] de modo a oferecer a todos a igualdade de oportunidades para construir conhecimentos" (Carvalho, 2008 p. 105). Por fim, o diálogo colaborativo com a turma no *feedback* das aulas foi reconhecido, pelos estudantes de Licenciatura, como momento relevante, pois possibilitou repensar as estratégias didáticas a partir das vivências e percepções de cada um sobre acessibilidade e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, houve um avanço do arcabouço normativo em prol da Educação Inclusiva e isso representa um marco na garantia do direito à educação para o público da Educação Especial. A legislação preconiza um modelo de sistema de ensino que não se limita ao acesso da matrícula, mas visa a garantia da permanência, da participação e da aprendizagem do público da Educação Especial em ambientes inclusivos (Brasil, 1996; 2025). Contudo, mesmo com o avanço político, ainda há uma distância significativa entre o texto legal e a realidade das salas de aula, fazendo com que, tanto os professores como os estudantes com deficiência enfrentam obstáculos na escola regular.

A efetivação de uma escola acessível depende da valorização docente e de uma formação docente sólida, capaz de possibilitar ao docente planejar para a diversidade do corpo discente. Nesta linha, a presente pesquisa-ação evidencia que a formação inicial se constitui em um espaço fundamental para a construção de saberes e práticas pedagógicas com ênfase na inclusão e acessibilidade. Por essa razão, há preocupação de muitos discentes de Licenciaturas quanto às lacunas na formação inicial no âmbito da qualificação profissional para atuar na educação inclusiva.

Por outro lado, a experiência prática de elaboração dos planos de aulas inclusivos, desenvolvidos por licenciandos dos Cursos de Pedagogia e Letras, revelou aspectos positivos como a capacidade de planejamento pedagógico e de escolhas didáticas criativas e acessíveis. Essas escolhas contemplaram estudantes com deficiência visual, surdez, intelectual e física na Educação Básica, considerando o currículo comum e não uma abordagem curricular à parte e descontextualizada da sala de aula regular.

A proposta em questão também apresentou desafios que transcendem a teoria: a necessidade de dosagem adequada de conteúdos, a seleção criteriosa de recursos acessíveis (como materiais táteis e tecnologias assistivas) e a flexibilidade para reorganizar as atividades com base no *feedback* colaborativo da turma. Constatou-se também que, como ação futura, faz-se necessário replicar os planos de aulas em turmas da Educação Básica, com a presença de estudantes com deficiência, para repensar as propostas de ensino no ambiente real aos quais esses alunos estão inseridos.

Por fim, concluiu-se que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, pois exige reflexão constante do fazer pedagógico e das demandas da diversidade discente, considerando aspectos como as escolhas didáticas, a adequação conceitual e da linguagem ao perfil da turma, a acessibilidade física, os tempos de aprendizagem e a própria organização curricular. Além disso, é preciso que as mudanças ocorram em âmbito estrutural como: tempo docente para o planejamento inclusivo, limite de quantitativo de estudantes por turma, valorização salarial, acessibilidade física, disponibilidade de recursos, materiais e tecnologias assistivas, trabalho colaborativo interprofissional, entre outras ações estruturantes.

No cenário regional, as carências na capacitação especializada e as limitações na oferta de suportes pedagógicos complementares e suplementares evidenciam que a política de inclusão é cerceada por grandes desafios. Portanto, o fortalecimento de políticas públicas locais, aliado ao investimento em recursos de acessibilidade e na qualificação profissional, é condição indispensável para superar o

hiato entre as diretrizes nacionais e as experiências educacionais cotidianas. No plano micro, as vivências de planejamentos inclusivos na Licenciatura, tal como analisadas neste artigo, são caminhos formativos possíveis para desenvolver um olhar sensível e crítico acerca de práticas pedagógicas que não apenas acolham, mas que estejam comprometidas com a aprendizagem dos diferentes perfis de discentes na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 de nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 12 de nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Inclusiva**. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em 12 de nov. 2025.

CARDINALI, S. M. M.; FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 5-12, 2010. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/423. Acesso em: 26 jan. 2026.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, W. B. Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3. n.2. p.73-98, 2013. Disponível em:

http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/230/255. Acesso em: 12 de nov. 2025.

GARCIA, V. R.; LUCAS, P. J. Capacitismo e racismo: uma abordagem interseccional. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DESIGUALDADES, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2022, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Unisinos, 2022. p. 1125-1138.

IPECE. **Informe***:* Evolução da inclusão do aluno com deficiência na educação básica no Ceará 2022. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2022/01/ipece_informe_205_20_jan_2022.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2025.

MAGALHÃES, R. DE C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: **c**ontribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124–1147, out. 2016.

PLAISANCE, E. Um currículo inclusivo é possível? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1–16, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58096. Acesso em: 21 jan. 2026.

SANTOS, J. S. **Utilização de maquetes como metodologia de aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual.** Maceió, 2023. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, EAD/UAB, Maceió, 2023.

RELATOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Brenda Mourão Pricinoti
João Vítor Sampaio de Moura

INTRODUÇÃO

O texto a seguir apresenta dois relatos de experiências pedagógicas no ensino de línguas, mais especificamente no ensino de Língua Inglesa. Os relatos referem-se a aulas ministradas pelos próprios autores, sendo uma aula conduzida por cada autor. Ao longo do texto, são descritas as vivências em sala de aula, o contexto educacional, as estratégias metodológicas adotadas, a participação dos estudantes e as reflexões dos autores acerca do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a análise crítica da prática docente e para o aprimoramento das ações pedagógicas no ensino de Língua Inglesa.

Nesse sentido, é preciso destacar como demonstrado por Fidalgo (2004), que as avaliações no ensino de línguas no Brasil são permeadas por noções tradicionalistas e estruturalistas. Em outras palavras, os(as) estudantes realizam exercícios de completar lacunas, marcar "x" nas opções corretas, entre outras atividades similares. Também realizam atividades avaliativas que consideram mais a memorização e a reprodução de teorias, com pouco espaço para reflexões e críticas.

Dessa forma, destacamos que não apenas as avaliações são permeadas por perspectivas tradicionalistas e estruturalistas, mas também o ensino em geral, sobretudo no que tange à Educação Especial. Nesse contexto, observa-se que práticas pedagógicas ainda se orientam por modelos padronizados, pouco sensíveis às

singularidades dos sujeitos aprendentes. A centralidade no conteúdo, na resposta correta e na normatização dos processos de aprendizagem tende a invisibilizar trajetórias, ritmos e modos distintos de construção do conhecimento, o que se torna especialmente problemático quando se trata de estudantes público da Educação Especial.

Além disso, quando a educação assume um caráter meramente classificatório e excludente, ela deixa de cumprir sua função formativa, reforçando desigualdades e limitando possibilidades de participação efetiva dos estudantes. Em vez de promover a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento integral, esse tipo de abordagem acaba por legitimar fracassos escolares que, muitas vezes, estão mais relacionados às práticas pedagógicas adotadas do que às potencialidades dos aprendizes.

Diante disso, torna-se imprescindível repensar tanto o ensino quanto a avaliação sob perspectivas mais inclusivas, dialógicas e processuais, que reconheçam a diversidade como princípio constitutivo do espaço educativo. Avaliar, nesse sentido, implica acompanhar processos, valorizar percursos e criar oportunidades para que diferentes formas de expressão e aprendizagem sejam legitimadas, contribuindo para uma educação que seja, de fato, equitativa e significativa para todos.

Vale ressaltar que compreendemos a educação especial como um termo historicamente construído e amplamente utilizado de forma afetiva e institucional, especialmente no contexto brasileiro, no qual está associado a políticas públicas, legislações educacionais e práticas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse sentido, o termo carrega, para muitos profissionais e famílias, uma conotação de cuidado, atenção e garantia de direitos.

No entanto, reconhece-se também que a nomenclatura "Educação Especial" pode ser problemática, uma vez que tende a reforçar processos de categorização, segregação e normalização, ao marcar determinados sujeitos como "especiais" em oposição a um

padrão considerado "regular" ou "normal". Tal terminologia pode, ainda que de forma não intencional, sustentar discursos capacitistas e práticas educacionais excludentes, afastando-se de perspectivas inclusivas que compreendem a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Assim, embora o termo seja adotado neste texto por sua relevância histórica, legal e afetiva no contexto brasileiro, destaca-se a necessidade de uma abordagem crítica em relação à sua utilização, defendendo concepções de educação que priorizem a inclusão, a equidade e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e de existir no espaço escolar.

Dessa maneira, o texto fundamenta-se nas contribuições teóricas de estudiosos e estudiosas como Almeida (2020); Canagarajah (2013); Fidalgo (2004); García e Li Wei (2014); e Luckesi (1992), a fim de sustentar as reflexões aqui apresentadas. A partir desses referenciais, discute-se criticamente as implicações negativas de uma educação e de práticas avaliativas de caráter estruturalista, especialmente no que se refere ao uso de provas tradicionais, para o desenvolvimento de uma educação libertadora, crítica e não bancária, conforme a perspectiva de Freire (1996).

Destaca-se, ainda, que o texto é construído a partir da perspectiva metodológica do relato de experiência, uma vez que as reflexões emergem de vivências concretas em sala de aula no ensino de língua inglesa, articulando prática pedagógica e fundamentação teórica. Tal abordagem possibilita a análise crítica da experiência docente, buscando compreender de que modo determinadas concepções de ensino, avaliação e linguagem impactam o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da infância modificou-se ao longo do tempo. Nesse sentido, Lins *et al*. (2014) relatam que a infância é o ciclo do ser humano que inicia no seu nascimento e se encerra na puberdade. Além disso, os autores informam que em latim *in-fans* significa sem

linguagem, em outras palavras, sem pensamentos, saberes ou racionalidade. Através desta concepção, as crianças eram consideradas "como um ser menor, e como alguém a ser adestrado, a ser moralizado, e a ser educado." (p. 127 *apud* Castro, 2010). Os autores destacam que as crianças eram caracterizadas como adultos em miniatura, e não como seres "em desenvolvimento, com características e necessidades próprias". (p. 128).

Lins et al. (2014) salientam que a infância está vinculada ao contexto histórico, deste modo, eles narram que, por muitos séculos, estes pensamentos de adultos em miniatura permearam pela sociedade. Além disso, acreditavam que estes pequenos seres apenas herdavam características dos seus genitores. Com o fim da idade média, e início da modernidade, mais especificamente após a revolução industrial e com a urbanização, a infância passou a ser compreendida de maneira diferente. Lins et al. (2014) explanam que estudiosos perceberam esta etapa da vida como sendo primordial para o desenvolvimento daquele sujeito que para Jean Jaques Rousseau era um ser puro e ingênuo, e na concepção de Locke, sujeitos que nasciam como uma folha de papel, na qual escreveriam o que desejassem.

Ademais, Lins et al. (2014) informam que o conceito de infância está ligado à escola, à família e à sociedade. Antes da Revolução Industrial, as crianças eram cuidadas por amas ou criadas, após a Revolução Industrial as crianças passaram a ser enviadas às escolas ou cuidadas pelos seus pais. Assim, "a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade." (Lins et al., 2014, p. 131). Por conseguinte, os laços afetivos entre crianças e adultos foram intensificados, sendo a infância, principalmente relacionada à saúde e educação, um cuidado, mais específico, das famílias.

Conforme Lins et al. (2014), este tema passou a ser estudado no Brasil apenas no século XIX, sendo, portanto, recente os estudos e preocupações acerca desta temática. Ariès (1981) relatou que no início do Brasil, com a vinda dos Jesuítas, o foco da infância estava

em catequizar esses sujeitos, para que estes pudessem adquirir os valores da igreja.

Entretanto, Lins et al. (2014) relataram que somente nos anos de 1959, no Brasil, as "responsabilidades e o papel do adulto em relação à criança aconteceu a partir da institucionalização da Declaração Internacional dos Direitos da Criança". (p. 133). Logo, no Brasil, percebe-se a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca), em 1990, compreendendo a criança como "como um ser completo, biopsicossocial." (Lins et al., 2014, p. 133). A criança passou, portanto, a ser percebida como um indivíduo completo, com direitos, e em um momento fundamental para o seu desenvolvimento pessoal, psicológico, social, intelectual e emocional.

Posteriormente, a criança passou a ocupar um espaço central na família e a afetividade e as interações afetivas foram fortalecidas. Dessarte, as escolas também foram modificadas. Sarmento (2010) destaca que a afetividade está presente na vida dos sujeitos desde o seu nascimento até a sua morte. Além disso, Piaget (1975) demonstra que o desenvolvimento afetivo e intelectual está relacionado à afetividade.

Silva et al (2021, p. 25) definem a afetividade como "um conjunto de fenômenos psíquicos que é experimentado e vivenciado na forma de emoções e de sentimentos." Sarmento (2010) orienta que para estreitar os laços afetivos com as crianças, os pais ou cuidadores devem brincar, ouvir e fazer parte de seus universos.

Além disso, as autoras destacam que crianças que têm um laço afetivo com seus cuidadores demonstram maior segurança em suas relações pessoais e intelectuais. As autoras afirmam que "uma relação afetuosa e estável com os pais contribui para um desenvolvimento normal, o que parece não ocorrer em casos de falta de cuidados da mãe ou outro adulto amoroso." (Silva et al, (2021, p. 12). Silva e Renk (2015) ressaltam a indispensabilidade de introduzir a afetividade no currículo escolar, visto que, as crianças precisam de carinho, atenção e estímulos a fim de se desenvolverem.

Silva e Renk (2015, p. 2) salientam que

> É preciso educar com afeto, conhecer particularmente cada aluno e suas necessidades, pois a afetividade é uma condição indispensável na concretização comportamental de um indivíduo. O processo de ensino-aprendizado pode ser beneficiado quando o professor e o aluno buscam conhecimento mútuo de suas necessidades, respeitando-se as diferenças.

Além disso, destaca-se na Base Nacional Comum Curricular--BNCC a indissolubilidade entre o cuidar e o educar, visto que os dois são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, Silva e Renk (2015) informam que os pais e familiares das crianças procuram escolas que, além de proporcionar os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da criança, também compartilhem o cuidado e a educação de seus filhos. Por esse motivo, Silva et al (2021) destacam que, conforme Wallon (1995):

> a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais, envolvendo manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Portanto, com base nesses princípios, o professor aumenta de forma significativa a possibilidade de promover um ensino qualitativo e ainda proporciona o despertar do desejo de aprender dos educandos quando reconhece a importância das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos. Silva et al (Wallon, 2021, p. 25)

Silva et al (2021) discutem a importância de repensar o ensino dos conteúdos elencados pelos documentos educacionais, a fim de não apenas despejar esses conteúdos na cabeça das crianças, mas o de fazê-los de forma significativa e transformadora. Além disso, Silva et al (2021) discutem a importância de repensar o ensino dos conteúdos elencados pelos documentos educacionais, e de levá-los de forma significativa e transformadora. Sendo a afetividade um meio para a sua realização.

Manoel e Conter (2016, p.3) ressaltam que "o processo de apreensão do conhecimento pelo aluno autista não se diferencia dos demais educandos". Todavia as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores devem modificar-se, pois, primeiro

há a necessidade de se inteirar sobre quem é aquele estudante identificando seus pontos fortes e fracos, para depois auxiliar no desenvolvimento daquela criança, transmitindo-lhe confiança. Para Williams (2008):

> Distúrbios do Espectro do Autismo é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança. Atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento. Não é algo que a criança pode contrair. Não é causado pelos pais. É uma condição que prossegue até a adolescência e vida adulta (Williams, 2008, p.3).

Manoel e Conter (2016) também informam que "os alunos autistas são aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo." (Manoel e Conter, 2016, p. 5). As autoras salientam que se deve desenvolver uma educação que seja qualitativa para estes sujeitos, valorizando as experiências, vivências e expectativas destes estudantes.

As autoras relatam que, conforme a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, e terão direito ao atendimento especializado na educação". (Manoel e Conter, 2016, p. 5). Também citam o Estatuto da Criança e do Adolescente-Eca, informando que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado prioritariamente na rede regular de ensino.

Manoel e Conter (2016) ainda salientam que deve ser formado o "vínculo afetivo entre professor e aluno, as atividades pedagógicas aplicadas na sala devem apresentar caráter afetivo, social e pedagógico. As atividades devem ser lúdicas e educativas que atendam aos interesses dos alunos, suas individualidades e história pessoal." (Manoel e Conter, 2016, p. 8). Ou seja, os conteúdos não devem ser apenas narrados, mas aplicados de forma lúdica despertando o interesse dos estudantes. Além disso, as autoras elencam que "o objetivo é que a atividade comece na prática, perpasse a teoria e volte à prática." (Manoel e Conter, 2016,

p. 8). Deste modo, as autoras constatam que a aprendizagem não é apenas memorizar conteúdos, mas articulá-los à prática, tendo flexibilidade e dinamismo para a sua realização.

Campos (2008) informa que "é possível identificar a dificuldade que a criança que desenvolve o autismo tem em fazer trocas socioafetivas por meio das relações intersubjetivas e em iniciar a comunicação através da atenção conjunta." (Campos, 2008, p. 34). Desta forma, as crianças autistas, como informada pelo autor, não fazem contato visual e muitas vezes não demonstram interesse na fala dos outros. Além disso, o autor indica que embora autores falem "sobre os déficits sócio emocionais na fase da intersubjetividade primária das crianças com autismo, poucas pesquisas se direcionam à investigação das questões afetivas no autismo." (Campos, 2008, p. 36). Ela denuncia, portanto, a falta de pesquisas sobre a afetividade relacionadas a crianças autistas.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas educativas a partir de perspectivas mais inclusivas, processuais e dialógicas, que compreendam a diversidade como elemento constitutivo do espaço escolar. Avaliar, nesse sentido, implica acompanhar trajetórias, valorizar processos e reconhecer múltiplas formas de expressão e aprendizagem, de modo a promover uma educação que seja efetivamente significativa e equitativa para todos os sujeitos.

Na próxima seção deste trabalho, serão apresentados dois capítulos dedicados aos relatos de experiências dos autores, nos quais serão discutidas práticas pedagógicas vivenciadas em contextos distintos, buscando dialogar com as reflexões teóricas aqui desenvolvidas.

PRIMEIRO RELATO

Conforme já discutido em minha Dissertação de Mestrado, intitulada "'Peacher, eu quero a chable!': Práticas translíngues no

ensino remoto de Inglês em uma escola infantil bilíngue"[1], atuei como professora de inglês em escolas de idiomas e, a partir de 2015, passei a lecionar em escolas ditas bilíngues. Apesar das especificidades desse contexto, observei semelhanças com as escolas de idiomas no que se refere à adoção de concepções monolíngues de ensino, as quais denominei como práticas English-only (Pricinoti, 2023). Nessas instituições, era recorrente a aplicação de produções híbridas em português e inglês, o que contribuía para a construção de um ambiente de medo, insegurança e restrição das possibilidades de expressão infantil (Pricinoti, 2023).

No âmbito da educação infantil bilíngue, as práticas avaliativas não envolviam provas formais, sendo realizadas por meio de observações, relatórios descritivos e portfólios que acompanhavam o desenvolvimento das crianças ao longo do ano. Entretanto, ao atuar no ensino fundamental, observei a presença de avaliações ditas tradicionais, especialmente nas aulas de Língua Inglesa. Mesmo em escolas que se autodenominavam construtivistas, essas avaliações assumiam um caráter estruturalista, baseando-se em exercícios de completar lacunas, assinalar alternativas corretas e reproduzir estruturas previamente ensinadas, com baixa tolerância a desvios da norma.

Tais práticas se aproximam de uma concepção monológica de linguagem, na qual o avaliador centraliza a seleção de conteúdos e a atribuição de notas (Fidalgo, 2004), além de reforçarem uma lógica classificatória que privilegia a quantificação do desempenho em detrimento dos processos de aprendizagem (Luckesi, 1992). Como consequência, avaliações passam a funcionar como instrumentos de controle, gerando ansiedade e receio, entre os alunos, de errar.

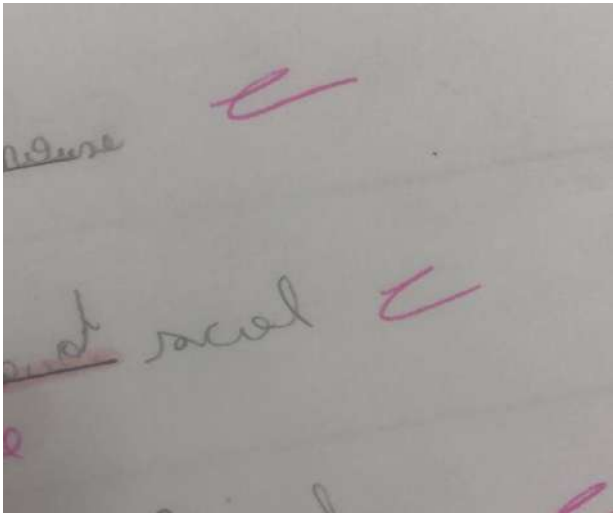
A partir da realização do Mestrado e, posteriormente, do ingresso no Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, em 2023, ampliei minha compreensão

[1] Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/3832. Acesso em: 20 jan. 2026.

acerca das diferentes modalidades avaliativas, incluindo avaliações somativas, formativas, normativas e diagnósticas (Luckesi, 2012). Essas discussões contribuíram para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação à penalização de produções linguísticas que não se adequam às normas gramaticais.

Nesse sentido, passei a compreender que produções linguísticas não convencionais fazem parte do processo natural de aprendizagem de línguas. Alinhada às contribuições de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), deixei de interpretar tais ocorrências como "erros" e passei a reconhecê-las como tentativas legítimas de construção de sentido, abstendo-me de penalizá-las conforme ilustro na imagem a seguir.

Imagem 1: "scol".



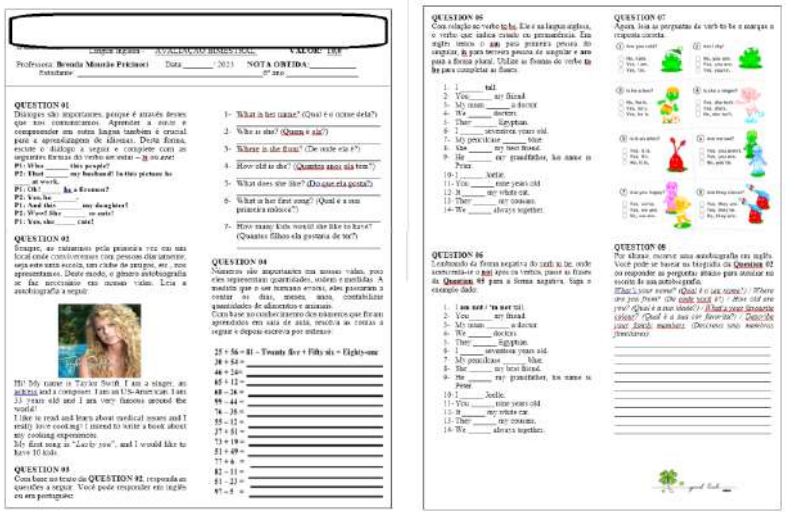
Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)

Início da descrição da "Imagem 1: "scol"". A imagem mostra uma foto de um pedaço de uma folha em que a professora está marcando as respostas como certas ou erradas. Em uma dessas respostas, o aluno escreveu "scol" em vez de school, e a professora não marcou com um "X" indicando erro, mas considerou a resposta como correta. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 1: "scol"". As próximas linhas começarão outro parágrafo.

Mosqueira e Macías (2015) destacam que as avaliações, historicamente, assumem um caráter quantitativo e classificatório, sendo utilizadas principalmente para aprovar ou reprovar estudantes. Segundo os autores, muitos(as) professores(as) de Inglês reproduzem modelos avaliativos tradicionais, o que evidencia a necessidade de maior letramento em avaliação (assessment literacy) na formação docente, a fim de que as práticas avaliativas contribuam efetivamente para a aprendizagem. Na seção seguinte, apresenta-se a metodologia do estudo.

A prova bimestral aplicada por mim no segundo bimestre, nesta escola, também foi realizada antes de aprender sobre as diferentes formas de avaliar, deste modo, como eu era acostumada a provas estruturalistas, elaborei uma avaliação somativa, quantitativa, estruturalista, conforme a imagem a seguir:

Imagem 2: avaliação bimestral somativa



.

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)

Início da descrição da "Imagem 2: avaliação bimestral somativa". A imagem apresenta uma avaliação organizada em duas colunas, com oito questões, na qual o estudante deve preencher lacunas e responder a perguntas com base em um texto, todas de marcar uma opção. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 2: avaliação bimestral somativa". As próximas linhas começarão outro parágrafo.

Torna-se evidente que a avaliação da figura anterior adota uma abordagem estruturalista, com foco nas estruturas da Língua Inglesa. No que diz respeito à questão 01, os(as) alunos(as) foram instruídos a ouvir um diálogo e completar as lacunas com as formas *is* e *are* do verbo *to be*. O enunciado inicial oferece uma breve contextualização, destacando a presença de diálogos e a necessidade de utilizá-los tanto na língua materna, quanto em outros idiomas. Ademais, é solicitado que os(as) estudantes completem as seguintes frases com as seguintes formas do verbo ser/estar – *is* ou *are*: *P1: Who _____ this people?/ P2: That _____ my husband! In this picture he ____ at work./ P1: Oh! _____ he a firemen?/ P2: Yes, he _____./ P1: And this _____ my daughter!/ P2: Wow! She _____ so cute!/ P1: Yes, she _____ cute!*

Ressalto que o áudio foi extraído de um canal do *YouTube* adaptado para o ensino/aprendizagem da língua; consequentemente, ele apresenta uma velocidade mais lenta em comparação com falantes nativos, além de situar-se em um contexto criado para a finalidade educacional. As traduções do texto de Bernstein (2003) por Soares e Macedo esclarecem que há uma reprodução de conhecimentos com ênfase na competência linguística, influenciada pelas teorias de Chomsky. No entanto, essas perspectivas educacionais tendem a incentivar os(as) alunos(as) a reproduzirem estruturas com o objetivo de adquirir habilidades linguísticas, resultando em uma abordagem simplificada do ato de "falar", centrada na repetição e memorização de frases.

A questão 02 oferece uma breve contextualização sobre a autobiografia, seguida pela solicitação para que os(as) estudantes leiam o texto, que se trata da autobiografia da cantora *Taylor Swift*. Devido ao interesse da turma pela cantora, decidi incluir uma redação que pudesse estimular os alunos. Nessa redação está presente a seguinte adaptação feita por mim: *Hi! My name is Taylor Swift. I am a singer, an actress and a composer. I am an US-American. I am 33 years old and I am very famous around the world! I like to read and learn about medical issues and I really love cooking! I intend to write a*

book about my cooking experiences. My first song is "Lucky you", and I would like to have 10 kids.

A questão 03 abrange questionamentos relacionados à autobiografia. Nela, é explicado que os(as) estudantes têm a opção de responder em inglês ou em português. As perguntas são as seguintes: *1. What is her name? (Qual é o nome dela?) /2. Who is she? (Quem é ela?) / 3. Where is she from? (De onde ela é?) / 4. How old is she? (Quantos anos ela tem?)/ 5. What does she like? (Do que ela gosta?)/ 6. What is her first song? (Qual é a sua primeira música?)/ 7. How many kids would she like to have? (Quantos filhos ela gostaria de ter?).*

Contudo, conforme evidenciado no parágrafo anterior, as indagações propostas se resumem à reprodução de trechos específicos do texto, contrariando a abordagem teórica adotada neste estudo. Como educadores(as), é imperativo que proporcionemos espaços para críticas e reflexões em nossas avaliações, contribuindo para a formação de cidadãos verdadeiramente críticos, capazes de questionar a sociedade que os cerca e recusar fórmulas pré-estabelecidas.

A questão 04 contextualiza que os números se fazem presentes na sociedade e representam ordem, quantidade e medida. Esta atividade focou em resolver equações numéricas e escrever os números por extenso. Essa atividade foi retirada de alguma página da *internet*, eu simples copiei e colei ela na prova. As operações matemáticas foram: *25+56 = Twenty five +fifty six = Eigthy one / 30+ 54= / 46+24= / 65+12= / 68-26= / 99-44= / 76-35= /55-12= / 37+51 = / 73+19= / 51+49= / 77+6= / 82-11= / 51-23= / 97-5=.*

A questão 05 envolve o preenchimento de lacunas com as formas do verbo *to be*. Na contextualização da atividade foi explicado as formas do verbo *to be*|: *am* para a primeira pessoa do singular, *is* para a terceira pessoa do singular e *are* para a forma plural. As frases a serem preenchidas foram as seguintes: *1- I _____ tall./ 2- You_____ my friend./ 3- My mum _____ a doctor./ 4- We _____ doctors./ 5- They _____ Egyptian./ 6- I _____ seventeen years old./ 7- My pencilcase _____ blue./ 8- She _____ my best friend./ 9- He _____ my grandfather, his name is Peter./ 10- I _____ Joelle./ 11-*

You _____ nine years old./ 12- It _____ my white cat./ 13- They _____ my cousins./ 14-We _____ always together.

Já a questão 06 requer o uso das formas negativas desse verbo. Primeiramente, foi contextualizado que deve-se acrescentar o *not* após o verbo. As frases foram exatamente iguais as frases da questão 05, retiradas de um *site* da *internet*.

A questão 07 destina-se à marcação de um "x" nas respostas corretas (também relacionadas ao verbo *to be*). A atividade também foi retirada de uma página da *internet*. As perguntas foram|: : *1- are you cold? a) No, I am. b) Yes, I am. c) Yes, I'm./ 2. Am I shy? a) No, you are. b) Yes, you are. c) Yes, you're./ 3. Is he a boy? a) No, he is. b) Yes, he's. c) Yes, he is./ 4. Is he a singer? a) Yes, she isn't. b) Yes, she is. c) No, she isn't. / 5. Is he an alien? a) Yes, it is. b) Yes, it's. c) No, it is. / 6. Are we sad? a) Yes, you aren't. b) Yes, you are. c) No, you're. / 7. Are you happy? a) Yes, we're. b) Yes, we are. c) No, we are. / 8. Are they clever? a) Yes, they are. b) Yes, they're. c)No, they are.*

As perguntas da questão 07 continham ilustrações. A primeira pergunta apresentava um sapo verde usando um gorro de frio e expressando desconforto facial. A segunda pergunta consistia em outro sapo verde com uma expressão facial de vergonha. A terceira exibia um sapo verde vestido com um uniforme de futebol e segurando uma bola. A quarta pergunta apresentava uma patinadora rosa vestida com trajes de balé. A quinta pergunta apresentava uma criatura vermelha não especificada. A sexta pergunta retratava dois sapos, um azul e outro verde, ambos com expressões tristes. A sétima pergunta exibia um sapo rosa com macacão cor-de-rosa e boné, ao lado de uma patinadora amarela usando collant de balé, ambos sorrindo. A oitava pergunta era a mesma criatura apresentada na quinta pergunta, mas com um chapéu de formatura e segurando um diploma.

Por fim, a questão 08 implica na produção de uma autobiografia, incluindo algumas perguntas que poderiam auxiliar os(as) alunos(as) nesse processo. As perguntas foram as seguintes: *What's your name?* (Qual é o seu nome?) / *Where are you from?* (De

onde você é?) / *How old are you?* (Qual é a sua idade?) / *What's your favourite colour?* (Qual é a sua cor favorita?) / *Describe your family members.* (Descreva seus membros familiares). É importante destacar que foram disponibilizadas 11 linhas para a realização dessa atividade.

Destaco que, a maioria das pontuações dos(as) meus(minhas) estudantes foi de 80%, e vários(as) discentes alcançaram a pontuação máxima. Entretanto, essa modalidade de avaliação não promove espaços para reflexão nem para a aplicação prática da língua em contextos reais. Esse formato de exame prioriza a memorização.

Além disso, saliento que, ao longo do bimestre, explorei diversos diálogos, abordando vocabulários e estruturas gramaticais distintas. No entanto, nesta avaliação, predominaram perguntas associadas ao verbo *to be*. A esse respeito, Orlandi (1999) explica que a memória discursiva, também conhecida como interdiscurso, é um conhecimento previamente enunciado em um contexto diferente e de forma independente. Essa memória discursiva consiste nos dizeres que afetam a forma como o sujeito atribui significado em uma situação discursiva específica. Em resumo, trata-se do pré-construído que sustenta cada ato de fala, influenciando a expressão do sujeito.

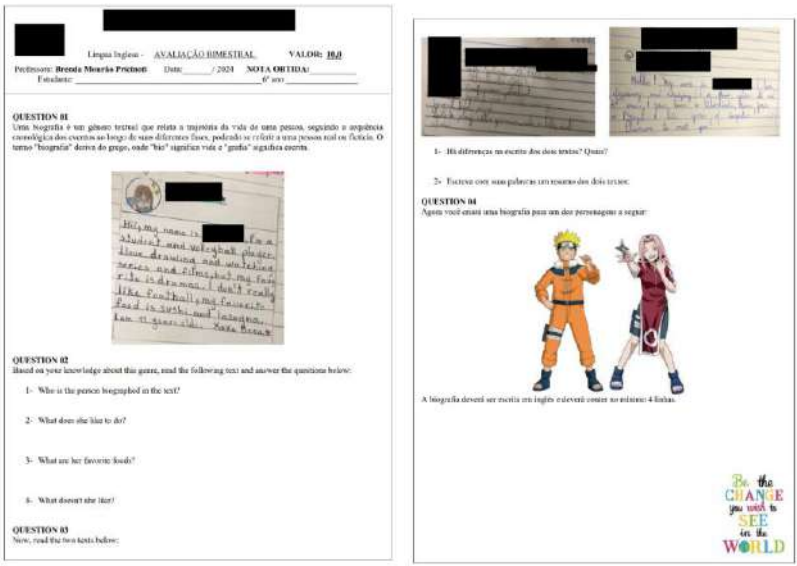
Assim, essa avaliação bimestral evidenciou a construção ideológica do (a) professor(a) de Inglês, que deve incluir, obrigatoriamente, o verbo *to be* nas provas. Nesta prova, eu poderia, contrariamente, apresentar uma variedade de diálogos, solicitando que os(as) estudantes os analisassem e criassem seus próprios diálogos.

Entretanto, esta avaliação somativa quantitativa, se resume em questões de assinalar as respostas corretas e preencher lacunas. Desta forma, não há possibilidades para reflexões e apresentação das ideias dos(as) estudantes, focando em memorização e cópia, invés de reflexões críticas.

Ademais, no quarto bimestre de 2024, considerando que estava abordando o gênero biografia e autobiografia e aprofundando meu

conhecimento em um curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos sobre diferentes formas de mensuração de aprendizagem, o procedimento de verificação do desempenho também se concentrou nesse formato, como ilustrado na imagem abaixo.

Imagem 3: avaliação bimestral somativa



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)
Início da transcrição da "Imagem 3: avaliação bimestral somativa". A imagem apresenta uma avaliação organizada em duas colunas, composta por perguntas abertas, que exploram a subjetividade do aluno a partir da interpretação do texto. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 3: avaliação bimestral somativa". As próximas linhas começarão outro parágrafo.

Na primeira questão, inicialmente, apresenta-se um breve texto contextualizando sobre o gênero biografia. Em seguida, há um texto que foi realizado por um dos estudantes da sala fazendo uma pequena autobiografia. O nome do aluno, bem como o da escola, foi retirado com objetivo de manter o anonimato. Na segunda questão, há perguntas baseadas no texto da primeira questão. 1- *Who is the person biographed in the text?* (Quem é a pessoa biografada no texto?)/ 2- *What does she like to do?* (O que ela gosta de

fazer?) /3- *What are her favorite foods?* (Quais são suas comidas favoritas?) /4- *What doesn't she like?* (Do que ela não gosta?).

A segunda questão propõe a leitura de dois textos, escritos por dois estudantes da turma. E logo abaixo há duas questões: 1- Há diferenças na escrita dos dois textos? Quais?/ 2- Escreva com suas palavras um resumo dos dois textos. E por último, há dois personagens do Naruto. Os discentes deveriam escolher um personagem e escrever uma biografia em inglês para o personagem escolhido.

É relevante salientar que as respostas obtidas na segunda avaliação foram diversas, não havendo duas provas idênticas. Essas questões permitiram uma expressão mais ampla da subjetividade por parte dos(as) alunos(as) em comparação à primeira prova. Ademais, a segunda prova bimestral demandou mais tempo para sua realização, embora seu tamanho fosse menor do que a avaliação da terceira imagem apresentada neste trabalho.

SEGUNDO RELATO

Iniciei minha trajetória docente em 2017, quando ainda cursava o segundo ano da Licenciatura em Letras Português–Inglês. Naquele período, minha formação e experiência em relação à educação inclusiva ainda eram iniciais, e os desafios relacionados ao ensino de alunos com deficiência passaram a se apresentar de forma mais concreta ao longo da prática em sala de aula. Em 2018, tive meu primeiro contato com uma aluna com deficiência intelectual que possuía arcada dentária superior proeminente, o que comprometia a articulação da fala. Com o passar dos anos, atuei com estudantes que apresentavam diferentes tipos de deficiências, incluindo deficiência visual, auditiva, física e intelectual. No entanto, até então, não tinha atuado com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa vivência ocorreu no início de 2023, quando lecionei para um aluno com Autismo no Ensino Médio. Já na primeira aula, observei que o estudante demonstrava grande interesse por

dinossauros, tema sobre o qual falava constantemente. Sempre que solicitava um momento para fazer perguntas, suas perguntas estavam relacionadas a esse assunto. Diante dessa situação inédita em minha prática docente, especialmente nas aulas iniciais, enfrentei dificuldades para definir estratégias pedagógicas adequadas, uma vez que ainda não possuía experiência prévia com alunos autistas.

Naquele momento, percebi que era necessário repensar minhas práticas em sala de aula. O fato de ter sido professor de alunos com diversas deficiências não significava que eu saberia lidar com todos os tipos, já que cada deficiência tem sua forma de manifestação e cada pessoa é única, mesmo que compartilhe a mesma deficiência que outra pessoa. Isso ressalta o fato de que a deficiência é apenas parte da pessoa e não define sua identidade. Deste modo, conforme ressaltado por Booth e Ainscow (2011, p. 7), "a inclusão envolve a redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, valorizando igualmente todos os alunos."

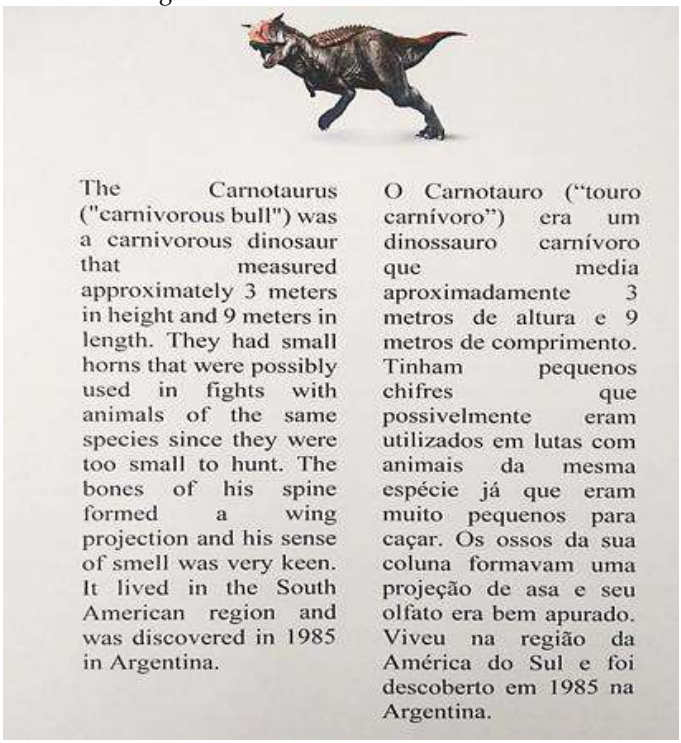
Para tentar promover uma possível inclusão, conversei com a professora de apoio do aluno, que me informou que ele era fascinado por dinossauros. Ele conhecia os nomes científicos, alguns locais onde os ossos foram encontrados e diversas características de vários dinossauros. Nesse momento, lembrei-me da minha própria infância, pois também sou apaixonado por dinossauros. Quando eu era criança e morava em uma fazenda, minha mãe costumava brigar comigo porque eu cavava buracos no quintal em busca de ossos de dinossauros. Eu também passava uma boa parte do tempo subindo em árvores porque estava "fugindo de dinossauros" e, assim por diante.

DESCRIÇÃO DA AULA

Após perceber que meu aluno gostava muito de dinossauros, comecei a trazer textos, imagens e outros materiais relacionados a dinossauros para ver o interesse dele e da turma pelo assunto. Na primeira aula, abordamos sobre *Carnotaurus*, um dinossauro encontrado na Argentina. No começo da aula, entreguei um texto

impresso, em Inglês, com a tradução em Português, e li junto com a turma, como mostra a Imagem 4:

Imagem 4: texto com algumas curiosidades sobre o *Carnotaurus*



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)

Início da transcrição da "Imagem 4: texto com algumas curiosidades sobre o *Carnotaurus*". A imagem apresenta um Carnotaurus posicionado na parte superior e central, acompanhado de dois textos dispostos lado a lado: um em inglês e outro traduzido para o português, ambos descrevendo características do animal. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 4: texto com algumas curiosidades sobre o *Carnotaurus*". As próximas linhas começarão outro parágrafo.

Essa primeira parte da aula durou cerca de 20 minutos, pois era uma sala com cerca de 38 alunos. A princípio, o aluno ficou atento e calado e naquele momento fiquei com medo de estar cometendo algum erro. Após a leitura, acabei dando uma informação falsa, mesmo sabendo que a informação correta estava

no texto. Afirmei que o *Carnotaurus* era um dinossauro aquático que viveu na Europa. Fiz isso para saber se o aluno em questão me corrigiria, pois como dito nas linhas anteriores, ele estava quieto. E não deu outra. O aluno prontamente me corrigiu e eu falei para ele me explicar quais eram as informações verdadeiras. Naquele momento, ele começou a explicar tudo sobre o dinossauro que estávamos estudando. Após a leitura, junto com a turma, mostrei alguns slides com algumas imagens de dinossauros, não somente o *Carnotaurus*, treinando, assim, o vocabulário sobre o corpo dos dinossauros, bem como tudo ao redor dele. Essa segunda parte da aula durou 30 minutos. Tivemos uma ótima discussão, explorando diversos tópicos. A seguir, nas imagens 5 e 6, estão alguns trechos dos slides apresentados em sala de aula:

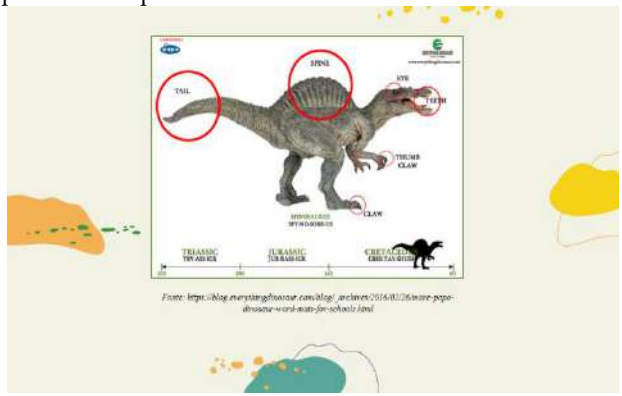
Imagem 5: capa dos slides



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)

Início da transcrição da "Imagem 5: capa dos slides". A imagem apresenta a capa de um slide, na qual aparecem dois dinossauros: um Parasaurolophus, em tons amarelos e alaranjados, à esquerda, e um Brachiosaurus, em tons verdes e amarelados, à direita. Ao centro, há um título em cor alaranjada, intitulado Some interesting facts about dinosaurs. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 5: capa dos slides". A seguir, é apresentada outra imagem.

Imagem 6: partes do corpo do dinossauro



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)

Início da transcrição da "Imagem 7: partes do corpo do dinossauro". A imagem apresenta diferentes partes do corpo de um Spinosaurus, destacadas por círculos vermelhos, a saber: tail, spine, eye, teeth, thumb claw e claw. A época em que o dinossauro viveu é indicada por uma linha do tempo, na qual aparecem os períodos Triássico, Jurássico e Cretáceo, sendo este último destacado como o período correspondente ao Spinosaurus. Abaixo da imagem tem escrito "Fonte: arquivo pessoal dos autores (2026)". Fim da descrição da "Imagem 7: partes do corpo do dinossauro". A próxima linha começará um título.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências expostas desempenharam um papel fundamental em nossa formação docente. As vivências mostraram que não há uma abordagem única de ensino e de avaliação, levando-nos a uma reflexão crítica sobre os métodos de ensino/avaliação que os docentes, tradicionalmente, empregam. Consequentemente, conseguimos perceber que as maneiras de elaborar avaliações devem apoiar os(as) alunos(as) em seu processo de aprendizagem, incentivando reflexões críticas e capacitando-os(as) a desempenhar um papel ativo em seus processos de aprendizagem. Também entendemos que as avaliações não precisam ser feitas com provas bimestrais e que podemos explorar outras maneiras de aprendizagem, como por exemplo; solicitar a oralidade ao invés da escrita.

As atividades desenvolvidas, a partir do tema "dinossauros", demonstraram a importância de unir ludicidade, criatividade e interdisciplinaridade nas práticas avaliativas. Ao observar e registrar produções coletivas, interações orais e narrativas visuais, identificamos diferentes formas de expressão, compreensão e engajamento dos estudantes. A abordagem inclusiva que valorizou a oralidade, a escrita, o desenho e a tradução entre línguas, mostrou que a avaliação pode ser um processo de escuta ativa e construção de conhecimento, respeitando as singularidades de cada aprendiz.

Assim, os resultados reforçam que práticas avaliativas inclusivas exigem planejamento reflexivo, uso de recursos acessíveis e valorização das múltiplas linguagens do estudante. Quando o professor reconhece e responde à diversidade de modos de aprendizagem, promove-se não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a autonomia, a confiança e o protagonismo do aluno no processo educativo.

Almeida (2020, p. 235) utiliza a metáfora do beija-flor, que tenta auxiliar na extinção do incêndio, ressaltando que é papel dos(as) professores(as) apagar "o incêndio causado pelo terror em ser avaliado, permitindo, assim, o florescer de práticas avaliativas mais libertadoras, construtivas, reflexivas, dialogias e responsivas". Assim sendo, essas práticas docentes analisadas neste estudo de caso destacam a necessidade de que nós, professores(as), precisamos modificar nossos paradigmas em relação às nossas aulas e aos nossos estudantes, priorizando momentos que auxiliem os(as) estudantes na aprendizagem dos conteúdos e abrindo espaço para reflexões.

Portanto, como abordado por Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". E ensinar deve gerar *insights*, para que o(a) professor(a) dialogue e conheça melhor o(a) discente que, invés de concentrar em cópias por memorização abram espaço para a subjetividade dos(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. N. **Histórias de um percurso de formação para o avaliar: de uma avaliação arbitrária e excludente rumo a uma avaliação amorosa.** In: Formação Docente: a avaliação em foco – homenagem a Maria Inês Vasconcelos Felice. MELLO, D.; APARECIDA, S. M. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BEZERRA, S. L.; COUTINHO, M. F. O.; LINS, Z. M. B. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicología**, Medellín, v. 7, n. 2, jul.-dez., p.126-137, 2014.

BOOTH, T.; AINSCOW, M**. Index para a inclusão***:* desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, R. F. **Educação infantil:** fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice***:* global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon: Routledge, 2013.

CASTRO, A. D. de. **Didática e prática de ensino**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

FIDALGO, S. S. Há que se pensar as teorias de ensino aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. In: **Anais** do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004.

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

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging:** language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765.

LINS, H. A. *et al.* **Educação inclusiva e práticas pedagógicas.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** sendas percorridas. Tese de Doutorado. São Paulo, 1992.

MANOEL, E. J.; CONTER, M. **Aprendizagem, desenvolvimento e comportamento motor**. São Paulo: Phorte, 2016.

MANOEL, V. F.; CONTER, L. R. A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_vandaferreiramanoel.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

MOSQUEIRA, L. H.; MACÍAS V., D. F. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. Colomb. **Appl. Linguist. J. Printed**, v. 17. n. 2, jul.-dez., p. 302-312, 2015.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso***:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PIAGET, J. ***A* Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PRICINOTI, B. M. **"Peacher, eu quero a chable!":** Práticas translíngues no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71877. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, B. G. da.; PEDROSA, E. C. F.; COSTA, L. G.; SOUZA, R. R. F. de.; CÉSAR, M. A. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica. **Revista Interfaces**, Suzano. v. 13, n. 8, set. 2021.

SILVA, M. R. da.; RENK, E. C. **Educação e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.** UNOCHAPECÓ e Assistente Social do INSS. São Lourenço do Oeste, 2015. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Marcilene-Rodrigues-da-Silva.pdf. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2008.

Referências das avaliações

Avaliação 1:
Beginner Listening - A1 01 - **Be Verbs** - Jobs and Family. Diálogo da questão 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qqggd04V1FU. Acesso em: 29 jun. 2023.

Taylor Swift. T**exto base 1 para elaboração da questão 2**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Taylor_Swift . Acesso em: 29 jun. 2023.

Taylor Swift. **Texto base 2 para elaboração da questão 2**. Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Taylor-Swift. Acesso em: 29 jun. 2023.

Frases selecionadas para as questões 05 e 06. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/473531563/Activity-Verbtobe. Acesso em: 29 jun. 2023.

Imagem selecionada para a questão 07. Disponível em: https://www.anglomaniacy.pl/grammar-verbs-be-printables-set.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

Avaliação 2:
Imagens google. Disponível em: https://www.google.com/search?q=naruto+sakura&tbm=isch. Acesso em: 27 mar. 2024.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Joseane de Lima Martins
Maycon de Oliveira Costa

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia tem como um de seus principais objetivos tornar a vida mais prática, incorporando dispositivos e recursos que já integram a nossa rotina (Bersch; Machado, 2012). Segundo Galvão Filho (2009), com frequência, as pessoas tendem a associar o termo "tecnologia" quase exclusivamente a aparelhos e dispositivos físicos utilizados para realizar tarefas e atividades, ou seja, a ferramentas e produtos práticos. No entanto, o significado da palavra vai além dessa concepção limitada. O dicionário Aurélio, conforme citado por Amorin et al. (2009, p. 14), descreve tecnologia como o "conjunto de saberes, em especial princípios científicos, aplicados a um campo específico de atividade". Essa definição amplia a concepção do termo ao abranger conhecimentos, técnicas e procedimentos que fundamentam a criação e a utilização de recursos voltados às necessidades humanas.

De acordo com Galvão Filho (2002, p. 10) "as novas tecnologias, dependendo da forma como sejam utilizadas, podem ajudar a gerar as mudanças necessárias na educação e a construir um aluno autônomo e eficaz no seu processo de aprendizado". Essas inovações tecnológicas têm se tornado cada vez mais potentes, gerando um novo paradigma social e permitindo a reinvenção do processo educativo por meio de ferramentas digitais e tecnologias educacionais.

A tecnologia exerce um papel fundamental na vida de todas as pessoas, e ainda mais relevante na vida daquelas com deficiência. É nesse cenário que surge a Tecnologia Assistiva (TA), definida por autores como Bersch, 2006; Pelosi, 2008; Galvão Filho, 2009; Hummel, 2012 e outros, como um recurso e serviços que ampliam habilidades funcionais limitadas ou permitem a realização de atividades anteriormente impossibilitadas pela deficiência. Conforme aponta Galvão Filho (2009), seu uso promove maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social no processo de aprendizagem.

Este capítulo, portanto, propõe discutir a temática da Tecnologia Assistiva, enfatizando sua relevância na formação continuada dos profissionais da educação inclusiva. A partir dessas reflexões, propõe-se a seguinte questão central para esta pesquisa: quais teóricos têm sido mencionados e suas teorias utilizadas para realização de pesquisas que investigam a Tecnologia Assistiva relacionada a importância da formação continuada?

Partindo dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de acordo com (Costa; Zoltowski, 2014), a partir de pesquisas que abordem a Tecnologia Assistiva como objeto principal de estudo, destacando sua relevância na formação continuada de professores que atuam na educação especial. O capítulo está organizado em uma breve introdução, seguida pelo desenvolvimento do referencial teórico, no qual são abordados o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) e a importância da formação continuada docente. Na sequência, apresenta-se a metodologia, fundamentada na Revisão Sistemática da Literatura, delimitada à análise de dissertações e teses publicadas nos últimos quatro anos e disponíveis na Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que investigam a relação entre Tecnologia Assistiva e formação continuada de professores. Posteriormente, são analisados e discutidos os resultados encontrados, a partir do repertório de produções selecionadas, culminando com as considerações finais, nas quais são sistematizadas as principais conclusões decorrentes da investigação.

CAMINHOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO

O caminho trilhado para organizar, desenvolver e definir o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) é relativamente recente e ainda está em constante evolução, passando por diferentes fases e transformações (Nunes, 2007; Galvão Filho, 2009). A construção desse conceito foi influenciada por distintos referenciais teóricos, paradigmas e perspectivas, que variam de acordo com o tempo, o local e o contexto cultural. Diferentes concepções, paradigmas e referenciais foram considerados ao longo desse percurso, apresentando variações e particularidades de acordo com o período histórico, o país e o contexto cultural em que se desenvolveram (Galvão Filho, 2009).

Além das pesquisas acadêmicas, conceituando o termo "Tecnologia Assistiva" por ser uma área de conhecimento relativamente nova no Brasil (Nunes et al., 2007), foi reconhecida legalmente no Brasil em 2015, com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que a definiu em seu Art. 3º, no inciso III como:

> Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

A Tecnologia Assistiva (TA), segundo Bersch (2017, p. 2) "deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência". Nesse contexto, especialmente no ambiente escolar, é comum que os professores recorram a adaptações simples, ajustadas às necessidades de seus alunos. Tais adaptações incluem desde suportes para leitura de textos e livros até instrumentos

como engrossadores de lápis e canetas, materiais táteis, alfabetos ampliados e jogos pedagógicos adaptados (Galvão Filho, 2009).

Apesar de esses recursos fazerem parte do cotidiano pedagógico, e os docentes buscarem constantemente estratégias para garantir a inclusão, muitos ainda enfrentam dificuldades no reconhecimento e uso da Tecnologia Assistiva (TA) devido à carência de formação específica nessa área. Isso compromete a elaboração de intervenções eficazes, dificultando a criação de experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas (Galvão Filho, 2009). Assim, embora os professores estejam inseridos no universo da TA, a efetividade dessas práticas depende diretamente do conhecimento técnico e pedagógico que possuem sobre esses recursos.

Essa perspectiva é reforçada por autores como Bersch (2017), que defende a importância do uso da Tecnologia Assistiva (TA), e Hummel (2012) que sinalizava que a formação continuada precisa ser vista como um processo permanente e articulado com as demandas inclusivas das escolas, sendo essencial para que o professor compreenda o valor pedagógico da Tecnologia Assistiva (TA) e se torne um agente ativo na construção de práticas mais acessíveis.

Para que isso ocorra, torna-se imprescindível que esses profissionais recebam uma formação contínua e contextualizada, capaz de dialogar com os desafios da prática docente e com as especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, discutir a formação continuada como eixo estruturante da atuação do professor frente à Educação Inclusiva é fundamental para garantir que a Tecnologia Assistiva não apenas esteja presente nas escolas, mas que seja, de fato, integrada aos processos de ensino e aprendizagem (Hummel, 2012).

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

A escola atualmente é desafiada a repensar seus métodos, sua organização e suas concepções de ensino, a fim de garantir o direito

à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação verdadeiramente democrática. Como aponta Hummel (2012, p. 26) "o paradigma da inclusão prevê a inserção de indivíduos com deficiências não somente nos ambientes educacionais, mas na sociedade como um todo".

Considerando as transformações histórico-sociais que envolvem a escola, a inclusão, ainda que de forma gradual, vem se consolidando e gerando dúvidas e inseguranças entre os profissionais da educação, que necessitam desenvolver novas competências para atuar adequadamente nesse cenário emergente (Hummel, 2012). Em resposta a essas demandas, os cursos de formação continuada para docentes são reestruturados, e novas legislações passam a orientar e regular o sistema educacional, buscando assegurar práticas pedagógicas inclusivas.

Para Pelosi (2008, p. 33-34) ao aborda sobre a formação continuada, define que,

> a formação continuada envolve formações com características distintas como a capacitação, a qualificação, a reciclagem, o aperfeiçoamento, a atualização, a formação em serviço, a formação permanente, o treinamento, o aprofundamento, o aprimoramento, a superação, o desenvolvimento profissional, a compensação, a profissionalização, a especialização, entre outras.

Nesse sentido, a formação continuada assume um papel essencial no desenvolvimento profissional dos docentes, especialmente diante das constantes transformações no contexto educacional. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da prática e da experiência, e, por isso, necessitam ser constantemente ressignificados por meio de processos formativos contínuos. A proposta vai além da simples oferta de cursos, trata-se de desenvolver estratégias formativas que possibilitem aos docentes analisar criticamente sua atuação, ressignificar seus conhecimentos e assumirem um papel ativo na construção de sua identidade profissional (Nóvoa, 1992).

Assim, mais do que uma exigência institucional, a formação continuada deve ser compreendida como uma dimensão estruturante da identidade profissional docente sendo imprescindível para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a promoção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e inclusivas (Silva; Mano, 2018). Nesse contexto, a formação continuada voltada à utilização da TA ganha centralidade, uma vez que sua ausência tem gerado impactos significativos no cotidiano escolar.

Galvão Filho e Miranda (2012) reforçam essa perspectiva ao salientar que muitas das barreiras ainda encontradas na prática educativa decorrem da falta de conhecimento técnico e pedagógico por parte dos docentes, o que limita a integração significativa da Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, Silva (2014) também destaca a importância de suporte técnico e pedagógico contínuo, além da necessidade de formações que auxiliem os professores na apropriação prática desses recursos, tanto de alto quanto de baixo custo.

Complementando essa visão, Manzini (2012) chama atenção para o fato de que o simples acesso à tecnologia não garante inclusão. A mediação pedagógica qualificada continua sendo essencial para que a TA cumpra seu papel de promover a aprendizagem e a autonomia dos estudantes. Nesse sentido, torna-se evidente que o uso adequado dos recursos assistivos exige mais do que domínio técnico, requer Segundo Manzini (2012, p. 21) "uma base teórica mais sólida na formação desses professores no sentido de explicar suas ações pedagógicas".

A ausência dessa fundamentação pode levar a ações desconectadas das reais necessidades dos alunos, reduzindo o potencial inclusivo da tecnologia Manzini (2012). Assim, é a ação intencional e humanizada do professor, respaldada por uma formação continuada sólida e teórica, que torna possível transformar os recursos assistivos em instrumentos efetivos de inclusão educacional.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi utilizado a metodologia de pesquisa a Revisão Sistemática da Literatura - RSL (Costa; Zoltowski, 2014, p. 134) "a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada". De acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183):

> Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

A RSL surge como um método eficaz para promover um conhecimento mais abrangente sobre os resultados de pesquisas, permitindo a discussão de teorias e a identificação de diferentes problemáticas científicas. Nesse sentido, conforme destacam Costa e Zoltowski (2014), a RSL é um procedimento rigoroso que possibilita a coleta, análise e síntese de evidências disponíveis, proporcionando uma visão crítica e aprofundada sobre o tema investigado.

Nesse viés, foi feita a revisão sistemática de artigos publicados no espaço temporal de quatro anos (2020-2024) e disponível na seguinte base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, disponibilizada pelo Governo Federal junto com Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). O método de busca adotado envolveu a combinação das seguintes palavras-chave: "Tecnologia Assistiva" e "Formação Continuada". De acordo com Costa e Zoltowski (2014, p. 58), "as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis principais investigados em determinado estudo". A escolha criteriosa dessas palavras-chave é fundamental, pois orienta a localização de produções acadêmicas relevantes e direciona a análise de conteúdos pertinentes ao tema em questão. Dessa forma, a aplicação desse

método garante maior precisão na seleção de materiais, favorecendo a construção de um referencial teórico sólido e atualizado, essencial para a qualidade e a profundidade da pesquisa.

A união desses descritores foi feita sempre na língua portuguesa com (todos os campos e todos os termos). As consultas realizadas na referida base ocorreram durante o mês de abril de 2025. Ressaltando que o recorte foi realizado num período temporal de 2020 a 2024. A busca retornou um resultado de 128 trabalhos distribuídos em 88 dissertações e 40 teses nas mais diversas instituições públicas e privadas do Brasil.

Na tabela a seguir, apresento as Instituições de Ensino Superior (IES) e os resultados da busca inicial:

Tabela 1: Número de trabalhos na BDTD sobre Tecnologia Assistiva relacionado com a formação continuada durante quatro anos (2020-2024)

IES	TRABALHOS SOBRE O TEMA	IES	TRABALHOS SOBRE O TEMA
UNIFOR	01	UFRN	04
UFRRJ	15	UNIOESTE	03
UnB	06	UFOP	02
UFRJ	01	FGV	01
UFMA	03	UNESP	06
UNINOVE	01	*Must University*	01
UMESP	01	UFSM	03
UFTM	02	UFBA	03
UFF	05	UFMG	04
UFPE	01	UEPB	04
UFLN	01	IFBA	01
UFN	02	UFU	03
UFES	01	UTFPR	07
UFT	03	IFPE	01
PUC-SP	05	UNIVATES	02
UNIFESP	02	UNILAB	01
IFAM	01	UNOESTE	01
UFSC	03	UFJF	03
UFS	03	UECE	01
PUC-RIO	02	UFRGS	01
UFSCar	01	UFMS	02
IPUSP	01	PUCRS	01

UFG	01	UCS	01
UFMT	01	Sem dados	01

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A partir da análise dos dados apresentados na tabela, constatou-se que, dos 128 trabalhos encontrados na BDTD, apenas 83 dissertações e 37 teses estavam totalmente disponíveis para consulta. Pois, 5 dissertações e 3 teses não foram localizadas nas páginas de download do banco de dados, nem mesmo por meio de buscas complementares realizadas no navegador Google Chrome, sendo uma disponível como artigo e sem dados da IES. Dessa forma, o número total de estudos elegíveis para análise foi reduzido para 120.

Considerando esse conjunto de trabalhos selecionados, o presente artigo tem como objetivo identificar, por meio da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), quais os teóricos utilizados nessas pesquisas e quais teorias eles abordam em relação a Tecnologia Assistiva com a formação continuada. Para isso, foi necessário estabelecer critérios específicos de inclusão e exclusão (Quadro 1), a fim de delimitar com maior precisão o número de produções analisadas. Esses critérios estão detalhados e apresentado a seguir:

Quadro 1: Critérios de seleção dos trabalhos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
a. Trabalhos e pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre Tecnologia Assistiva e Formação Continuada; b. Umas das palavras chaves inserida no título das pesquisas; c. Estudos empíricos realizados em qualquer nível de escolaridade que investiguem a Tecnologia Assistiva relacionada com a Formação Continuada; d. Dissertações e teses disponíveis online na BDTD;	a. Trabalhos em nível de graduação, pós-graduação lato censo ou artigos científicos; b. Estudos realizados antes do ano 2020; c. Trabalhos em que não há nenhuma citação das Tecnologias Assistivas com a formação continuada de professores; d. Estudos realizados internacionalmente.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Análise dos dados por meio da técnica da RSL, organizando e sistematizando os achados da pesquisa. A seleção dos trabalhos foi feita a partir dos critérios de inclusão apresentados no Quadro 1, seguindo primeiramente pelo título, o segundo a leitura dos resumos e o terceiro por meio das palavras-chave no disponível no texto. A estratégia de pesquisa resultou em 08 dissertações e 03 teses com títulos listados e selecionados para a revisão. Pela leitura do título, e do resumo com as palavras-chave encontradas, 75 dissertações e 34 teses foram excluídos, com base nos critérios de inclusão.

Os 11 estudos selecionados foram incluídos na revisão sistemática de acordo com quadro 2, apresentando os critérios descritos. Sendo considerado na categoria participantes conjunto de estudos da revisão sistemática, cujos dados são oriundos de diferentes trabalhos e Instituições de Ensino Superior (IES). Pelas diversidades de estudos incluídos na revisão pode-se escrever um panorama maior do entendimento da Tecnologia Assistiva e sua importância na formação continuada na educação inclusiva.

Quadro 2: Teses e dissertações selecionadas para levantamento da pesquisa

n°	Universidade	Título	Autor	Tipo de pesquisa	Ano de publicação
1	Universidade de Brasília (UaB)	**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS:** Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal	Patricia Nazário Feitoza Duarte	Dissertação de Mestrado	2020
2	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	**A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO APOIO AO ENSINO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL**: Uma proposta de intervenção em uma escola Filantrópica do município de São Luís	Aline Aparecida Nascimento Frazão	Dissertação de Mestrado	2020
3	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: Análise do uso da Tecnologia Assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de Uberaba/MG para criação de um Guia Informativo	Luisa Helena de Almeida Ribeiro	Dissertação de Mestrado	2020
4	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	Formação Continuada e Necessidades Formativas dos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior Paulista	Paola Sales Spessotto Carvalho	Dissertação de Mestrado	2020
5	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	**TABELA PERIÓDICA COM ELEMENTOS CODIFICADOS**: Auxílio da tecnologia assistiva como ferramenta para o ensino--aprendizagem de conteúdos químicos	Lucicleide Maria de Andrade Silva	Dissertação de Mestrado	2021

6	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o uso das Tecnologias Assistivas	Anderson De Araujo Reis	Tese de Doutorado	2021
7	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	**AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL**: O caso da coordenadoria de apoio educacional a pessoa com deficiência	Marleide Dos Santos Cunha	Tese de Doutorado	2022
8	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	**A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS**: Tecnologias Assistivas como suporte educacional	Rafael Nascimento Santos	Dissertação de Mestrado	2023
9	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	**ACESSIBILIDADE CULTURAL E TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**: sistematização de um curso de extensão no Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Damiane Daniel Silva Oliveira dos Santos	Dissertação de Mestrado	2023
10	Universidade do Vale do Taquari (Univates)	**SURDOS, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTUDOS DE AULA**: uma perspectiva etnomatemática em foco	Maria de Fátima Nunes Antunes	Tese de Doutorado	2023
11	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Práticas Educativas Inclusivas de Ensino-Aprendizagem por meio de Tecnologia Assistiva no contexto escolar	Eliene Guimarães Moreira	Dissertação de Mestrado	2024

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Todos os estudos que atenderam aos critérios de inclusão passaram por um processo de coleta e análise crítica das informações. Para isso, foi utilizado um modelo de extração de dados contendo os seguintes elementos: instituição de ensino superior (universidade); título do trabalho; responsável pela pesquisa; tipo de produção (tese ou dissertação); ano de publicação. As informações foram organizadas em ordem cronológica, conforme apresentado no Quadro 2, de forma a possibilitar uma leitura linear e contextualizada da evolução das discussões na área.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um primeiro momento, as pesquisas foram organizadas e agrupadas entre dissertações e teses, conforme a temática voltada à Tecnologia Assistiva na formação continuada de professores. O objetivo foi identificar quais teóricos inseridos nas produções acadêmicas a respeito da Tecnologia Assistiva (TA) e sua importância, conforme apresentado no Quadro 2, bem como compreender de que maneira vêm sendo abordadas nos excertos das pesquisas essas teorias direcionada a formação continuada para TA, a partir dos referenciais teóricos utilizados como base nos estudos de dissertações e teses. Ao todo, foram selecionadas oito dissertações e três teses que apresentavam maior proximidade com os objetivos desta investigação, sendo realizadas a organização e posterior categorização dos trabalhos.

Observou-se que, em sua maioria, os trabalhos adotaram abordagens metodológicas de caráter qualitativo, com diferentes delineamentos, conforme os objetivos específicos de cada estudo. Diversas pesquisas optaram por estratégias descritivas, exploratórias e analíticas, evidenciando o interesse em compreender profundamente a realidade investigada. Alguns estudos utilizaram a pesquisa aplicada com intervenção, ancorada na perspectiva da pesquisa participante e com análise qualitativa, especialmente quando havia o objetivo de propor ou avaliar

práticas formativas. Outros trabalhos seguiram procedimentos que incluíram levantamento bibliográfico inicial, seguido da proposição e aplicação de cursos de extensão com duração de até um ano para ficar pronto como no caso da dissertação de Santos (2023), cujos resultados foram posteriormente analisados. Também se identificaram delineamentos descritivo-explicativos, que buscaram interpretar os dados a partir de uma fundamentação teórica robusta.

Houve ainda estudos que utilizaram análise documental, bibliográfica e observação participante, como no caso da pesquisa de Moreira (2024) com uma investigação conduzida ao longo de cinco meses com professoras da Educação Especial, permitindo uma leitura aprofundada da realidade escolar no campo da inclusão. Outras pesquisas se valeram de estudo de caso para analisar o conhecimento e a aplicação de recursos de Tecnologia Assistiva por professores da rede pública, algumas incluindo instrumentos como questionários aplicados a docentes, ampliando as estratégias de coleta e triangulação dos dados. Em síntese, a maioria das metodologias adotadas revela uma pesquisa de campo para compreender os processos de formação continuada e o uso da Tecnologia Assistiva de forma situada, dialógica e coerente com os contextos educacionais investigados.

A partir dessas pesquisas, foram realizadas leituras parciais dos trabalhos, localizando as categorias, com a identificação dos títulos, referenciais teóricos e respectivos anos utilizados como base teórica e por fim suas citações.

Por meio dessa revisão, foi possível identificar 33 autores citados nas diferentes produções, os quais abordam a importância da formação continuada para o uso eficaz da Tecnologia Assistiva (TA), bem como os desafios enfrentados nesse processo. Trata-se de autores amplamente reconhecidos na área, com contribuições significativas em pesquisas que foram publicadas entre os anos de 2009 e 2023.

Entre esses autores, destaca a dissertação de Hummel (2015) intitulado “Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão

Escolar: sala de recurso multifuncional e a sala de aula, que propõe uma reflexão crítica sobre os desafios da formação docente na área da Educação Especial". De acordo com Hummel (2015), a efetivação da inclusão depende da capacitação contínua dos profissionais da educação, evidenciando que muitos professores desconhecem as potencialidades das tecnologias disponíveis, a pesquisa de Hummel (2015) deu ênfase para que a pesquisadora Duarte (2020) o citasse, apontando em seu estudo que a formação para o uso de recursos e equipamentos de TA ainda se apresenta como uma lacuna significativa no contexto escolar.

Esse resultado converge com os estudos de Emer (2011), Rodrigues (2013) e Salomão (2013), embora desenvolvidas em diferentes regiões do país, apontam que muitos recursos de TA disponibilizados pelo MEC nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) permanecem subutilizados devido à falta de conhecimento por parte dos docentes. Todas as autoras foram importantes para obra intitulada como "Tecnologias Assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o atendimento educacional especializado no Distrito Federal", pois elas enfatizam que a formação continuada é essencial para garantir o uso efetivo dos recursos constituídos como TA, sugerindo que o desconhecimento técnico compromete o potencial inclusivo dessas ferramentas.

Outro estudo da Emer junto com Mauer e Batecini (2014), que trata, especificamente, na formação docente para uso da TA na Educação Infantil. A pesquisa aponta que, apesar de ações formativas já implementadas, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que o uso da TA seja parte integrante das práticas pedagógicas na primeira infância.

Santos (2023), com seu estudo intitulado "Acessibilidade Cultural e Tecnologia Assistiva para pessoas com Deficiência Intelectual: sistematização de um curso de extensão no museu da geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro", menciona Dorneles, Carvalho e Silva (2016) que abordam a temática da acessibilidade cultural aliada à Tecnologia Assistiva. O direito à fruição estética e cultural também exige formação

especializada dos profissionais, para que estes estejam capacitados para promover ações inclusivas nos espaços culturais. A proposta de um curso de extensão destacou a urgência da formação continuada nesse campo de pesquisa realizado XII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, com ênfase na socialização e no uso ampliado de tecnologias acessíveis.

Na pesquisa de Frazão (2020), usou autores como Poker, Navega e Petitto (2012), com foco sobre o atendimento a estudantes com deficiência visual. Os autores ressaltam que muitos docentes não possuem formação adequada para o uso de Tecnologias Assistivas voltadas a essa especificidade. A falta de familiaridade com as ferramentas e a resistência ao uso de tecnologias emergem como entraves significativos, reafirmando a urgência de processos formativos contínuos e específicos. Para complementar sua pesquisa, a autora cita Borges (2012), que em seu trabalho destaca a importância da Tecnologia Assistiva no contexto da inclusão escolar, ressaltando a necessidade de formação docente e de políticas públicas eficazes. Ele usa do termo "urge" confere um tom de urgência, coerente com a realidade das escolas que ainda enfrentam desafios na efetivação de práticas inclusivas com as necessidades da sociedade contemporânea.

Na mesma pesquisa, Frazão (2020) cita Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) enfatizam, em seu artigo, que a formação de professores é um dos principais obstáculos à implementação eficaz da TA no contexto educacional brasileiro. A pesquisa revela que ainda existe confusão conceitual sobre o que é e como aplicar a TA, reforçando a ideia de que a formação docente deve ser um eixo central nas políticas de inclusão.

Na mesma linha, Rita Bersch (2013; 2017) muito citada nas pesquisas, aponta nos estudos que o sucesso da TA depende de sua apropriação pelo estudante, o que exige do professor competências específicas para mediar esse processo. Assim, a formação continuada se apresenta como elemento-chave para que os docentes possam reconhecer as necessidades dos alunos e utilizar os recursos de maneira adequada.

Outro autor em destaque é Tardif (2014), amplamente citado nas dissertações, reforça a importância dos saberes profissionais e da articulação entre teoria e prática. Sua contribuição teórica na pesquisa da Frazão (2020) orienta a compreensão de que o uso de tecnologias, sejam elas pedagógicas, culturais ou assistivas, exige que o professor domine não apenas aspectos técnicos, mas também compreenda seu papel pedagógico e inclusivo.

Na pesquisa sobre Educação Inclusiva: análise do uso da Tecnologia Assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de Uberaba/MG para criação de um Guia Informativo, argumenta com Oliveira e Cavalcanti (2011) sobre uma análise de dados que revela que os entrevistados compreendem a TA de forma limitada, associando-a apenas a ferramentas que auxiliam o aluno a superar dificuldades imediatas, e também aponta para a urgência da formação continuada dos docentes, destacando que o conhecimento sobre TA deve ser parte integrante da prática pedagógica, não apenas como um recurso técnico, mas como uma abordagem pedagógica que visa à equidade.

Para fortalecer essa teoria, a autora também cita em sua pesquisa, Vieira e Farias (2020) que analisam o contexto das Salas de Recursos Multifuncionais no estado do Pará e concluem que a formação continuada é essencial para que os professores compreendam as demandas específicas dos alunos e utilizem softwares e equipamentos de forma eficaz. A pesquisa identificou que, sem formação adequada, a presença dos recursos tecnológicos por si só não garante a inclusão.

Na pesquisa de Moreira (2024) reforça seu estudo com autora Reis (2023) que ressalta mesmo com o potencial da Tecnologia Assistiva (TA), persistem desafios significativos, entre eles a carência de capacitação específica para os docentes. Também discorre com Silva e Barin (2019) sobre a importância de uma rede interdisciplinar e de processos formativos contínuos. As autoras concluem que a formação docente voltada ao uso pedagógico da TA contribui significativamente para práticas escolares mais equitativas.

Muito citado nos trabalhos sobre TA, Galvão Filho (2009) é citado por Moreira (2024) que aborda o cenário da TA no país, destacando a carência de profissionais qualificados para orientar o uso das tecnologias no contexto escolar. A falta de formação inicial e continuada contribui para que os recursos existentes não sejam plenamente explorados, limitando as oportunidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em outro momento da sua pesquisa, se destaca a autora Ribeiro (2021) sobre seu estudo de caso que foi utilizado para identificar os conhecimentos sobre TA, onde coloca que é preciso realizar verbas e incentivos para uma formação continuada para utilização desse recurso na educação inclusiva.

Na dissertação sobre Formação Continuada e necessidades formativas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista, é destacado o estudo de Reis (2016) que enfatiza que a formação de professores voltada para o uso das TAs permite uma ampliação do repertório pedagógico e uma melhor compreensão de sua aplicabilidade no contexto da educação especial. A pesquisa reforça que, ao conhecer a função e o potencial das TAs, os docentes se sentem mais preparados para promover uma aprendizagem significativa aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na pesquisa complementa com Rodrigues (2013) que realizou um estudo que investigou o conhecimento de professores das redes municipal e estadual sobre as TAs. Os dados evidenciaram uma forte adesão à ideia de que essas tecnologias são essenciais para a inclusão.

Na tese de Antunes (2023) reforça a necessidade de uma postura profissional ativa por parte dos docentes, pautada no estudo de Reis (2021) que destaca que o rompimento com práticas excludentes exige ambientes escolares adequadamente equipados, com materiais pedagógicos e didáticos que favoreçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com base nas TAs. O estudo ressalta que a efetiva utilização dessas tecnologias depende não apenas da formação, mas também de infraestrutura e políticas públicas consistentes.

Na pesquisa sobre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o uso das Tecnologias Assistivas (TA) destaca-se o autor Galvão Filho (2009), que contribui com a discussão ao apresentar uma análise dos processos de apropriação das TAs nas escolas inclusivas. Ele evidencia que a identificação das necessidades dos alunos e a seleção adequada dos recursos tecnológicos devem estar aliadas a uma formação que capacite os professores para seu uso eficaz, ampliando as habilidades funcionais dos alunos e promovendo sua inclusão de forma significativa.

No campo das políticas públicas e da articulação institucional, ele aponta Bersch (2017) que destaca a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), com o objetivo de estruturar políticas nacionais voltadas para a TA. A autora aponta a importância da criação de centros de referência, da oferta de cursos específicos e do estímulo à pesquisa, de modo a formar recursos humanos qualificados na área.

A análise realizada por meio da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), permitiu identificar contribuições significativas no campo da Tecnologia Assistiva, especialmente no que diz respeito à relação entre TA e formação continuada de professores. A partir do levantamento teórico utilizados em dissertações e teses disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, publicada entre os anos de 2020 a 2024, foi possível reconhecer a presença de 33 autores relevantes que embasaram teorias em suas pesquisas voltadas à implementação e ao uso da TA no contexto educacional.

Os estudos analisados revelam, de forma consistente, que a formação continuada é um dos principais pilares para a efetivação da inclusão escolar por meio da Tecnologia Assistiva. Autores como Hummel (2015), Galvão Filho (2009), Emer (2011), Rodrigues (2013), Salomão (2013) e Bersch (2013, 2017) reforçam a ideia de que a ausência de formação específica compromete diretamente a utilização adequada dos recursos tecnológicos, tornando-os subutilizados ou, em muitos casos, desconhecidos pelos próprios professores.

As pesquisas apontam que, embora as escolas muitas vezes disponham de equipamentos e ferramentas assistivas, a falta de preparo técnico e pedagógico dos profissionais impede sua integração significativa ao cotidiano escolar. Por meio dessa pesquisa, é importante frisar que durante a RSL, alguns estudos incluídos no levantamento de inclusão (Quadro 1) não abordaram diretamente a questão da formação continuada de professores em relação à Tecnologia Assistiva, foco central desta pesquisa.

É o caso da dissertação "A Tabela Periódica com Elementos Codificados: auxílio da Tecnologia Assistiva como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conteúdos químicos", cujo teóricos e dados de referenciais não foi encontrado para discussão da pesquisa. O título sugere uma proposta didática voltada ao ensino de Química com uso de Tecnologia Assistiva, porém, não há informações sobre a presença de fundamentações teóricas ou discussões sobre formação docente nessa área.

Da mesma forma, a tese "As Tecnologias Assistivas na Alfabetização da Criança com Deficiência Visual: o caso da coordenadoria de apoio educacional à pessoa com deficiência", bem como o trabalho "Surdos, Tecnologias Assistivas e Estudos de Aula: uma perspectiva etnomatemática em foco", não apresentaram dados importante quanto aos autores sobre a importância da formação de professores para utilização da TA. Esses estudos, embora relevantes ao campo da inclusão e da TA, não permitiram avaliar suas contribuições no que diz respeito ao papel central dessa pesquisa que está relacionada a formação continuada dos professores para TA.

A ausência dessas informações limita a análise quanto à presença de teóricos utilizados e sua aplicabilidade no contexto da formação docente para o uso das Tecnologias Assistivas. Assim, optei por não os integrar no Quadro 3 e no corpo principal da discussão, mantendo a coerência e o foco da presente revisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância da formação continuada de professores para o uso da Tecnologia Assistiva no contexto da educação inclusiva exigiu, neste estudo, uma análise atenta das produções acadêmicas que vêm abordando essa temática. Ao propor como problema central a identificação dos teóricos mencionados nas pesquisas sobre Tecnologia Assistiva vinculada à formação continuada docente, buscou-se contribuir para a sistematização do conhecimento já produzido e lançar luz sobre as lacunas existentes nesse campo.

Os estudos analisados revelam, de forma consistente, que a formação continuada é um dos principais pilares para a efetivação da inclusão escolar por meio da Tecnologia Assistiva. Autores como Galvão Filho (2002, 2009), Emer (2011; 2014), Rodrigues (2013), Salomão (2013) e Bersch (2013, 2017) e Hummel (2015), reforçam a ideia de que a ausência de formação específica compromete diretamente a utilização adequada dos recursos tecnológicos, tornando-os subutilizados ou, em muitos casos, desconhecidos pelos próprios professores. Esses referenciais teóricos permitiram aos autores das pesquisas analisadas problematizar a formação continuada como processo dinâmico, que precisa considerar as especificidades dos alunos com deficiência e os desafios concretos enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

É importante destacar que alguns trabalhos identificados no levantamento da RSL, apesar de abordarem a Tecnologia Assistiva, não apresentaram dados suficientes para contribuir diretamente com a problemática da formação continuada. Esse dado, por si só, já revela uma limitação nas produções existentes durante esse espaço de tempo (2020-2024) e sinaliza a necessidade de mais investigações que articulem teoria e prática no processo de formação docente voltado ao uso pedagógico da TA.

A partir do levantamento da análise das dissertações e teses identificadas, foi possível observar que a formação continuada é

constantemente apontada como elemento indispensável para que os docentes possam compreender, apropriar-se e aplicar os recursos de Tecnologia Assistiva de forma significativa. A maioria das produções analisadas enfatiza que, embora haja avanços na disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas, o seu uso ainda é limitado pela ausência de formação especializada. Em muitas situações, os professores desconhecem os recursos disponíveis ou não se sentem preparados para utilizá-los, o que impacta diretamente na qualidade do processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. et al. **Comissão temática 1:** conceituação e estudo de normas. Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Tecnologia Assistiva. Brasília: Corde, p. 13-39, 2009.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaios Pedagógicos**, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERSCH, R. MACHADO. **Tecnologia Assistiva - TA**: Aplicações na Educação/Módulo III. Santa Maria, 2012.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva - Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL**.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais** do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Fortaleza, MEC, 2002.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-naspraticas_e-book.pdf. Acesso em: 9 mai. 2025.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e sala de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf. Acesso em: 01 mai. 2025.

HUMMEL, E. I. **Tecnologia Assistiva**: a inclusão na prática. Curitiba: Appris, 2015.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília, 2012.

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

MANTOAN, M. T. E. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências.** Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 17–23, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952. Acesso em: 28 abr. 2025.

MANZINI E. J. Formação do professor para o uso da tecnologia assistiva**. Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Espírito Santo, v. 18, n. 36, p. 11-32, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, D.; NUNES, L. R. O. P. **Um breve histórico da pesquisa em comunicação alternativa na Uerj**. Um retrato da comunicação alternativa no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 303 f. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, C. M. F. da. **A Tecnologia Assistiva nas Salas de Atendimento Educacional - AEE no munícipio de Teresina/PI**. 2014. 122 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SILVA, E. P. DA. MANO, A. M. P. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino em revista**, Uberlândia: MG, v.25, n.1, p.184-208, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INCLUSÃO DIGITAL: ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO TELEDUC CORE

Pedro Henrique Zanca
André Constantino da Silva

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo na era da informação em que nós, como sociedade, temos a vida facilitada pela tecnologia digital e, diante disto, o acesso às informações. Porém, ainda há uma parcela de pessoas que encontram dificuldades em ter acesso ao meio digital e, por muitas vezes, suas condições únicas não são consideradas em termos de acessibilidade durante o desenvolvimento de um *software*. Estou me referindo a pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, motora, entre outros tipos de condições. Por isso se faz relevante o tópico de inclusão digital, pois transforma a vida dessas pessoas, em diversos âmbitos, seja acadêmico, profissional, social, assim como traz a redução de desigualdade entre os indivíduos.

Ao falarmos de inclusão digital, primeiramente é necessário contextualizar a acessibilidade como um todo, que é a garantia de igualdade para que indivíduos possam usufruir, de forma independente ou assistida, de edificações e/ou meios de comunicação. Segundo Artigo 8º Decreto Federal No 5.296 de dezembro de 2004, a acessibilidade é:

> I - Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Decreto Federal Nº 5.296, Brasil, 2004).

O conceito de acessibilidade também se aplica em ambientes digitais para assegurar que pessoas com deficiência também possam perceber, entender, navegar e interagir de uma maneira efetiva com a *Web* (WAI, 2005). A Iniciativa de Acessibilidade na *Web* (WAI) do *World Wide Web Consortium* (W3C, principal organização de padronização da *Web*) trata-se de um esforço de diversas organizações para melhorar a acessibilidade em relação a conteúdos *World Wide Web* para pessoas com deficiência.

Essa iniciativa é organizada em forma de grupos com interesse especial, os quais trabalham em determinado aspecto (por exemplo, acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva). O trabalho desses grupos, depois de comprovado, resulta em referência dentro da W3C. Um dos trabalhos que está em constante atualização e será usado como referência na produção desse artigo é o da WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines* – Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo *Web*), que está na versão 2.1, e estabelece mais de 70 diretrizes referentes à acessibilidade para conteúdo *Web*, abrangendo todo tipo de informação que o usuário possa ter acesso em uma página: texto, sons, vídeos formulários, imagens, etc., (W3C, 2018).

Considerando o contexto deficiência e ensino, destaca-se que o número de alunos com deficiência que estão matriculados no Ensino Superior é em torno de 48 mil (Censo, 2019), um número pouco expressivo, e incluir a acessibilidade é necessário para derrubar a barreira do aluno à educação, como também possibilitar autonomia a esse tipo de usuário e os *softwares* necessários para a formação dos alunos. Silva *et al*. (2011) descreve que:

> O público de usuários de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é muito amplo, diferindo em grau de conhecimento, classe social e faixa etária sem excluir pessoas com limitações físicas ou cognitivas. E para que esses usuários possam realizar as atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que a interface do *software* não imponha barreiras para todo o público-alvo. Portanto a acessibilidade é um atributo chave desse tipo de *software* (Silva et al., 2011, p. 11).

Como objeto de estudo, selecionamos a atual versão do ambiente *TelEduc*, chamado de *Core* (Arantes; Freire, 2018), ambiente virtual de aprendizagem em desenvolvimento no NIED/UNICAMP, com participação do orientador deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Destaca-se que, como este projeto está em desenvolvimento e ainda não houve *release* de versão do produto, será possível agregar a acessibilidade à primeira versão. Em Arantes, Piazza e Silva (2017), os autores propõem a conscientização da equipe de desenvolvimento em relação a acessibilidade, propondo uma metodologia que não foque somente na correção dos problemas identificados, mas também na formação dos desenvolvedores do *TelEduc Core* que, em geral, são estudantes de computação.

Ressalta-se que versões anteriores do *TelEduc* já tiveram avaliações de acessibilidade, como a realizada na versão 4 por Silva *et al*. (2011). Entretanto, a versão *Core* foi desenvolvida sem aproveitamento de código da versão 4, com mudança de tecnologia na camada de Interface de Usuário, portanto somente aproveitando o conhecimento da equipe no desenvolvimento de um Ambiente Virutal de Aprendizagem (AVA). Assim, visando contribuir com o desenvolvimento da aplicação *Core* e com a formação dos desenvolvedores do *Core* em relação à acessibilidade da *Web*, este trabalho tem como objetivo investigar a acessibilidade da versão *Core* do ambiente *TelEduc*, empregando ferramentas de avaliação semiautomática de acessibilidade, e discutindo as violações com a equipe de desenvolvimento.

Este artigo apresenta uma visão geral das diretrizes de acessibilidade da WCAG, em seguida a escolha das ferramentas semiautomáticas que fazem a varredura no código das páginas *Web* do *TelEduc Core*, na Seção 2. A Seção 3 apresenta a metodologia deste trabalho, enquanto a Seção 4 apresenta o resultado da análise das ferramentas avaliadas, sumarizando seus resultados. A partir dos resultados obtidos foi feita a análise do nível de acessibilidade que as páginas possuem e como poderá ser feita a melhoria da página em relação a acessibilidade, assim como conscientizar a

equipe de desenvolvimento do *TelEduc* sobre a importância e a necessidade desta. A Seção 5 apresenta o relato. As conclusões deste trabalho são apresentadas na Seção 6.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será abordado, brevemente, sobre Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), apresentação da versão *Core* do *TelEduc*, acessibilidade *Web*, a WCAG e ferramentas de avaliação semiautomáticas de acessibilidade para *Web*. É importante entender, a nível de contexto, a definição de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em que, segundo Silva (2013, p. 13),

> são desenvolvidos com a finalidade de permitir que seus usuários interajam através da tecnologia para realizarem atividades educacionais nas modalidades a distância, semipresencial e, até mesmo, presencial. Os AVAs dispõem de ferramentas que possibilitam a disponibilização de materiais, a comunicação síncrona ou assíncrona entre os envolvidos, a construção de conteúdos e o gerenciamento de cursos/disciplinas oferecidos aos estudantes.

Um AVA pode estar disponível a partir de uma página *Web* ou um aplicativo *mobile*, dependendo de qual for seu escopo. O AVA que será analisado, em quesito de acessibilidade, será o TelEduc, que está em sua versão Core em desenvolvimento. O *TelEduc*, segundo Silva (2013):

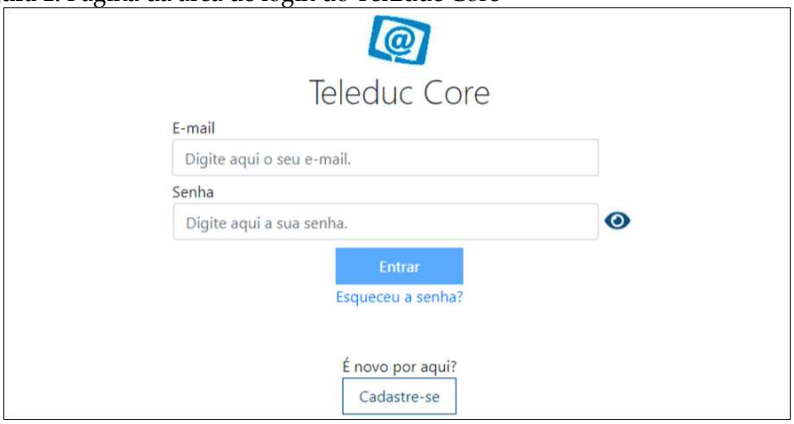
> desenvolvido entre 1997 e 2021 pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) em parceria com o Instituto de Computação (IC), ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é um ambiente de código livre desenhado para a criação, a participação e a administração de cursos via *Web*. Concebido com o propósito de apoiar ações de formação de professores na área de Informática na Educação, seu projeto se orienta por uma metodologia de formação contextualizada, elaborada por pesquisadores do NIED de base. O ambiente, desenvolvido de forma participativa, apresenta características que o diferenciam dos demais AVAs: facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação e flexibilidade de utilização de suas funcionalidades.

> O início do projeto da versão Core, o qual ainda está em desenvolvimento, se deu com a realização da "Oficina de Priorização" com o objetivo de identificar um conjunto mínimo e simplificado de ferramentas para oferecer um curso à distância. (Silva, 2013, p. 54).

A seguir temos as telas referente às áreas de acesso da página *Web* do *Core*, as quais passarão pela análise de acessibilidade que esse TCC propõe. O conteúdo analisado será pelas páginas, conforme visualizado por um usuário logado com o papel "aluno". Vale frisar que, além do HTML e CSS, tecnologias utilizadas para a implementação do *front-end* do *TelEduc*, utilizamos o *framework* JavaScript (mais precisamente, o Zone.js) no desenvolvimento das páginas.

A Figura 1 é referente à tela de *login*, em que o aluno irá se identificar através da inserção de suas credenciais (usuário e senha), tendo a opção também de redefinir a senha ou realizar um novo cadastro, caso o usuário não possua um.

Figura 1: Página da área de login do TelEduc Core



Fonte: Acervo próprio (2026)

A Figura 2 é referente à tela para a qual o aluno é direcionado após fazer o *login* no *Core*. São apresentados a ele todos os seus cursos em que está inscrito, ou se inscrever em um curso (se tiver a chave deste) para que seja adicionado. Como o *Core* está em fase de desenvolvimento, pode-se notar que foi adicionado um curso de

teste com o nome “Primeiro Teste”, para que possamos realizar a análise da página.

Figura 2: Lista dos cursos.



Fonte: Acervo próprio (2026)

A Figura 3 diz respeito à tela em que o aluno é direcionado após clicar em um dos cursos em que está inscrito. Aqui temos selecionado a opção de “Mural” que funciona como uma espécie de fórum, em que o professor e os outros alunos daquele curso podem realizar a postagem de mensagens para que todos os inscritos possam visualizar e interagir entre si, com o objetivo pela busca de orientações, sanar dúvidas etc. É possível notar que podemos visualizar também o nome e a foto de perfil de quem realiza a postagem, bem como a funcionalidade de “curtir” a mensagem, semelhante a redes sociais como *Facebook* ou *Instagram*.

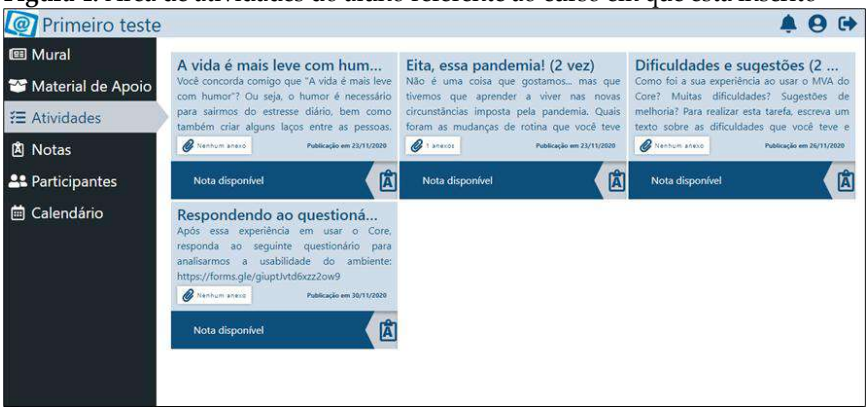
Figura 3: Área do mural no Teleduc Core



Fonte: Acervo próprio (2026)

A Figura 4 é referente à tela da área de "Atividades", na qual o aluno terá a visibilidade de quais atividades daquela matéria terá de entregar. Além de título e descrição, há a função anexar arquivos na qual o aluno irá enviar a resposta (seja em formato documento eletrônico, PDF, planilha eletrônica etc.) como também há a possibilidade de visualizar a nota que o professor avaliou aquela atividade, após sua correção.

Figura 4: Área de atividades do aluno referente ao curso em que está inscrito



Fonte: Acervo próprio (2026)

O *Core* é composto por outras ferramentas e telas, entretanto, estas não serão apresentadas, pois seu nível de acessibilidade não será avaliado. Como métrica para a verificação da acessibilidade do *Core* foram usadas as Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da *Web*, a WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) publicadas pela W3C (*World Wide Web Consortium*) – que segundo a própria página *Web* informa (W3C, c2011):

> É um consórcio internacional no qual organizações filiadas, uma equipe em tempo integral e o público trabalham juntos para desenvolver padrões para a *Web*. Liderado pelo inventor da *Web* Tim Berners-Lee e o CEO Jeffrey Jaffe, o W3C tem como missão Conduzir a *World Wide Web* para que atinja todo seu potencial, desenvolvendo protocolos e diretrizes que garantam seu crescimento de longo prazo (W3C, c2011, p. 11).

Segundo Fournier (2017), as diretrizes da WCAG são separadas em 4 princípios fundamentais: (1) Perceptível: Esse aspecto pode ser definido pela necessidade de fornecer alternativas em texto para qualquer conteúdo não textual, fornecer alternativas para mídias com base no tempo, criar conteúdo que possa ser apresentado de diferentes maneiras sem perder a informação ou estrutura e facilitar a audição e a visualização de conteúdo aos usuários, incluindo a separação do primeiro plano e do plano de fundo; (2) Operável: Esse aspecto pode ser definido por fazer com que toda a funcionalidade fique disponível a partir do teclado, fornecer tempo suficiente aos usuários para lerem e utilizarem o conteúdo, não criar conteúdo de uma forma conhecida que possa causar ataques epiléticos, fornecer formas de ajudar os usuários a navegar, localizar conteúdos e determinar o local onde estão, entre outras funções; (3) Compreensível: Esse aspecto é definido por tornar o conteúdo de texto legível e compreensível, fazer com que as páginas *Web* surjam e funcionem de forma previsível, ajudar os usuários a evitar e corrigir erros; (4) Robusto: Esse aspecto é definido pela maximização da compatibilidade com atuais e futuros agentes de usuário, incluindo tecnologias assistivas.

De acordo com a W3C (2011), para cada um desses princípios, a diretriz também se encaixa em um critério de sucesso, em que técnicas específicas são levadas em conta para que atenda esse critério, a nível desse ser atingido e testado. No total, há mais de 70 recomendações na versão mais recente da WCAG (versão 2.1), circundando os aspectos citados acima. Cada uma dessas recomendações possuem um nível de severidade de 1 a 3, onde o primeiro nível interfere na experiência do usuário e o terceiro nível interfere diretamente no conteúdo, impossibilitando o usuário de atingir seus objetivos naquele ambiente. Há novas versões da WCAG sendo trabalhadas atualmente, porém não foram publicadas oficialmente até o presente momento, pois ainda estão passando por atualizações (W3C, 2021).

Temos como exemplo a diretriz de número 1.1.1, que descreve que "Se o conteúdo não textual for uma prova ou um exercício, que se pode tornar inválido se for apresentado em texto, então as alternativas que não se apresentarem em texto devem fornecer, no mínimo, uma identificação descritiva desse conteúdo não textual." (W3C, c2008). Essa diretriz pertence ao nível perceptível de acessibilidade, o qual descreve que "A informação e os componentes da interface de utilizador têm de ser apresentados de forma a que os utilizadores as possam entender" (W3C, c2008).

Outro exemplo é a diretriz 2.1.1, teclado, que diz respeito à "Todas as funcionalidades do conteúdo são operáveis através de uma interface de teclado sem a necessidade de qualquer espaço de tempo entre cada digitação individual, exceto quando a função subjacente requer inserção de dados que dependa da cadeia de movimento do utilizador e, não apenas, dos pontos finais" (W3C, c2008). Esta diretriz é de nível operável, a qual sua descrição é sobre "os componentes da interface de utilizador e a navegação têm de ser operáveis" (W3C, c2008). Cada uma das subseções dessas diretrizes usadas como exemplo, possuem níveis de critérios: de A até AAA, sendo que se a página apresenta o nível A, já significa uma barreira para o usuário atingir seu objetivo naquele ambiente. Já os níveis AA

e AAA são níveis em que o usuário consegue navegar pela página *Web*, mas a experiência ao fazê-la pode ser prejudicada.

FERRAMENTAS PARA DETECÇÃO DO CUMPRIMENTO DAS DIRETRIZES DA WCAG

Para detectar se as diretrizes estão sendo cumpridas por páginas *Web* empregam-se ferramentas semiautomáticas, principalmente devido ao grande número de princípios e normas da WCAG. Essas ferramentas analisam o código da página *Web* de modo a reconhecer se estão dentro dos padrões do WCAG. Usualmente, após a identificação dos pontos a serem melhorados, eles serão passados para a equipe de desenvolvimento para que possam modificar o código e este será, novamente, analisado até que a aplicação chegue a um nível de acessibilidade em que cumpra pelo menos no nível A de acessibilidade, que no caso seria o mínimo para que o usuário consiga atingir seu objetivo naquela plataforma, de acordo com a WCAG. Feito um levantamento de ferramentas disponíveis na Internet, encontramos cinco ferramentas, conforme tabela 1.

Tabela 1: Tabela de Informações Gerais sobre as ferramentas de avaliação semiautomática de acessibilidade *Web*

Nome da ferramenta	Versão da WCAG	Licença de Uso	Idioma	Uso/Instalação
Total Validator	1.0 e 2.1	Há versão Gratuita e Paga	Inglês	Necessário instalar localmente no computador.
AXE	2.0 e 2.1	Há versão Gratuita e Paga	Inglês	Plugin do navegador.
TENON.IO	2.1	Há versão Gratuita e Paga	Inglês	Acessado através de sua página *Web* (de qualquer navegador).
WAVE	2.0 e 2.1	Gratuito	Inglês	Acessado através de sua página *Web* (de qualquer navegador). Também há opção de plugin para os

				navegadores Firefox e Chrome.
MAUVE	1.0 e 2.0	Gratuito	Inglês	Acessado através de sua página *Web* (de qualquer navegador).

Fonte: Elaboração própria (2026)

Analisando a coluna "Versão da WCAG", podemos verificar quais ferramentas abrangem a versão mais recente da WCAG, que é a versão 2.1, o que influenciou na escolha de qual seria utilizada para esse trabalho. Houve também ferramentas que foram descontinuadas, são elas: DaSilva e Hera, as quais abrangiam apenas a primeira versão da WCAG e não estão mais ativas. Para selecionar quais ferramentas utilizar para a análise da acessibilidade do *Core* a tabela 2 foi utilizado como apoio, no qual constam sobre as informações que cada uma das ferramentas apresenta em sua análise automática.

Tabela 2: Informações apresentadas ao avaliador durante o processo de verificação das diretrizes pelas ferramentas de avaliação de acessibilidade

Ferramenta	**Informa o número da diretriz**	**Informa a descrição da diretriz**	**Indica em qual parte do código está o erro**	**Indica na interface o erro**	**Informa a criticidade do erro**
Total Validator	✓	✓	✗	✗	✓
AXE	✓	✓	✓	✓	✓
TENON.IO	✓	✓	✓	✗	✓
WAVE	✓	✓	✓	✓	✓
MAUVE	✓	✓	✓	✗	✓

Fonte: Elaboração própria (2026).

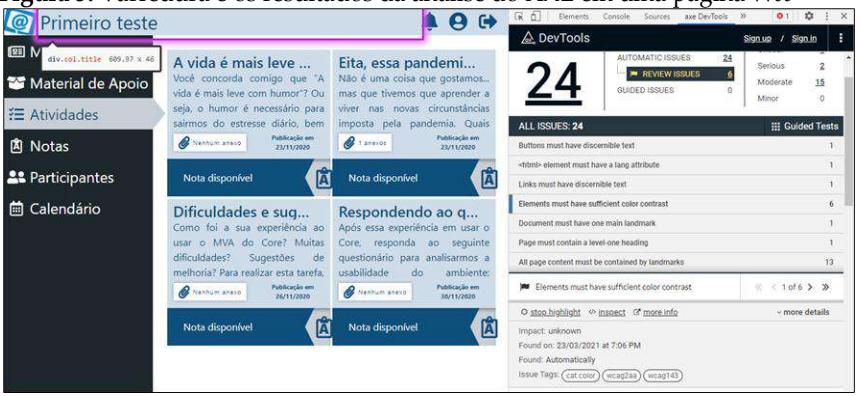
No teste de algumas delas, ocorreu o obstáculo de que a análise só é realizada a partir da inserção da URL da página. Porém, a partir do momento que o usuário está em uma área logada, ou seja, uma área restrita àquele usuário, esta seção do *site* se torna inacessível para o acesso através da URL (o endereço do *site*), o que

impossibilita as ferramentas fazerem a varredura (já que precisaria entrar com as credenciais para acesso às páginas do *Core*, referentes ao usuário que está logado).

Desse modo, as ferramentas que se apresentaram inacessíveis foram: Total *Validator Tenon*.IO e *Mauve*. Por essa limitação, também foi mais viável que as ferramentas escolhidas fossem aquelas que funcionam através de *plugin* no navegador, para que consigam fazer a varredura na página atual de acesso. A ferramenta que atende todos os requisitos da Tabela 2 foi considerada para uma análise mais fácil e assertiva. Sendo necessário a seleção de pelo menos duas ferramentas para que houvesse a comparação do resultado entre elas. As ferramentas escolhidas foram *AXE* e *Wave*.

Como exemplo do funcionamento das ferramentas semiautomáticas de análise, utilizamos o *AXE*. Quando seu *plugin* é ativado no navegador da página em que se deseja analisar, ele realiza a varredura e indica em qual parte da interface da página está esse erro. Nesse caso, a informação de erro aparece como podemos verificar na Figura 5, no canto superior esquerdo. Na coluna à direita, há a listagem de erros, o nível de criticidade de cada um, em qual parte do código esse erro se encontra, quais diretrizes ele está violando e como resolvê-los.

Figura 5: Varredura e os resultados da análise do AXE em uma página *Web*



Fonte: Acervo próprio (2026)

Na Figura 6, é possível ver como o *AXE* aponta em qual parte do código se encontra a violação.

Figura 6: Destaque da ferramenta AXE para a parte do código da página *Web* testada na qual foi encontrada a violação.



Fonte: Acervo próprio (2026)

Na Figura 7 há, em formato de tags, quais diretrizes da WCAG foram violadas.

Figura 7: Localização das diretrizes da WCAG foram violadas na ferramenta AXE

Fonte: Acervo próprio (2026)

Podemos visualizar com mais detalhes a solução que o AXE sugere para resolver o que foi encontrado.

A outra ferramenta selecionada, o *Wave*, apresenta funcionalidades semelhantes ao AXE, porém o que muda seria apenas sua interface de usuário. Funcionando também como um *plugin* no navegador, o Wave quando ativado faz a varredura na página e retorna os resultados.

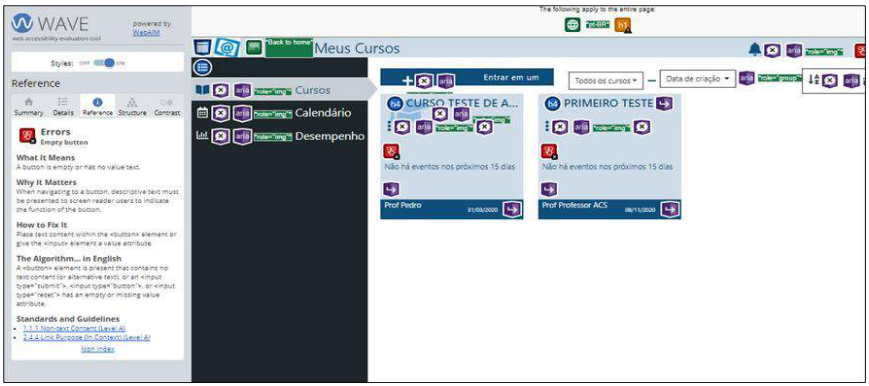
Pode-se verificar no canto esquerdo os elementos encontrados que não cumprem com as diretrizes da WCAG, separados em categorias diferentes: *Errors, Alerts, Structural Elements, Contrast*

Erros, *ARIA*, e do lado direto temos a página que foi analisada, da qual a ferramenta aponta o que ela encontrou que viola o que a WCAG estabelece.

Ao clicar na aba de "*Details*" pode ser verificado cada um dos elementos que foi apontado pela ferramenta, e em que parte da interface este se encontra.

E, ao acessar a página "*Reference*" é possível obter quais diretrizes da WCAG não estão sendo cumpridas.

Figura 8: Detalhes do resultado da varredura da ferramenta Wave na página Meus Curso do Core.



Fonte: Acervo próprio (2026)

Veremos na Seção de desenvolvimento o resultado das varreduras utilizando as ferramentas AXE e Wave ao analisar as páginas do Core.

TRABALHOS CORRELATOS

Como trabalhos correlatos, há artigos em que os autores também trabalharam no *TelEduc* analisando sua acessibilidade, porém nas versões anteriores da aplicação, que é o caso do artigo de Silva *et al* (2011) que faz a avaliação do nível de acessibilidade do *TelEduc* 4.2, onde por meio de inspeção do código e teste com usuários resultou em uma compilação de aproximadamente 48 violações encontradas nas várias funcionalidades da plataforma.

Estas violações, em sua maioria, estavam impondo barreiras às pessoas que utilizam algum tipo de recurso assistivo.

Posteriormente, foi feito o levantamento de soluções para corrigi-las. As normas da WCAG utilizadas como referência foram da versão 1.0 assim como a ferramenta automática de avaliação abrangia somente a versão 1.0 da WCAG. Há, também, o artigo de Arantes (2017) que busca conscientizar a equipe de desenvolvimento do *TelEduc* (Versão 5.0) da importância da acessibilidade e como implementar seguindo as diretrizes da WCAG 2.0. O artigo mostra principal resultado das violações encontradas a não conformidade em relação a diretriz "1.1.1 *Non-text content*" que é sobre o conteúdo não textual exibido ao usuário com uma alternativa textual que serve a um propósito equivalente. A ferramenta semiautomática utilizada aqui também só abrange a versão 1.0 da WCAG.

Ambas as ferramentas semiautomáticas utilizadas pelos dois artigos de referência se encontram desativadas, não sendo mais possível o uso delas. Vale notar também que, com o avanço da tecnologia, as inspeções realizadas pelas atuais ferramentas muito provavelmente têm seus resultados de violações em um número maior. Isso ocorre pelo fato de haver a constante evolução das tecnologias e seus recursos para o desenvolvimento de uma página *Web*, dos quais há muitos mais fatores a serem considerados para a acessibilidade do que anteriormente quando estes artigos foram escritos.

Um exemplo disto são as tecnologias de *frameworks* como *Angular* ou *React* que, além de facilitar o desenvolvimento web, trazem também uma maior dinâmica para os elementos e estrutura de uma página *Web,* dos quais as ferramentas semiautomáticas, se não sofrerem atualizações, não conseguem acompanhar o avanço destas tecnologias e, consequentemente, obter um resultado menos assertivo quanto sua análise de acessibilidade para aquela página.

MATERIAIS E MÉTODOS

Como mencionado anteriormente, inspiramos nossa metodologia baseada na proposta de Arantes, Piazza e Silva (2017), e realizamos os seguintes passos: 1) Compreensão da WCAG e levantamento de ferramentas de avaliação semiautomáticas de acessibilidade; 2) Compreensão da versão atual em desenvolvimento do AVA; 3) Seleção de uma ferramenta semiautomática de avaliação de acessibilidade na *Web* (que aplica a análise baseando-se nas diretrizes da WCAG 2.0 (W3C, 2008); 4) Seleção de outra ferramenta semiautomática de avaliação de acessibilidade na *Web* (que aplica a análise baseando-se nas diretrizes da WCAG 2.0 (W3C, 2008); 5) Discussão com a equipe sobre os problemas identificados e as motivações para correção visando conscientizar a equipe sobre a importância da acessibilidade em ambientes de Ensino a Distância - EaD, mostrando as recomendações de acessibilidade aplicadas e mostrar como implementar as recomendações.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

As atividades 1 e 2 foram abordadas na Seção 2 deste artigo. Detalharemos a seguir as demais atividades realizadas, considerando que a primeira página avaliada foi a página de *login,* a segunda página avaliada foi a página de Meus Cursos e a terceira página avaliada foi a ferramenta Mural e, por último, a página de atividades da ferramenta Atividades.

AVALIAÇÃO DE TELA DE LOGIN

Na tela de *login* (Figura 1) foram encontradas 17 violações dos critérios de sucesso pela ferramenta *Wave*. Já pela ferramenta *Axe* foram encontradas 6 violações, apresentadas na tabela 3, sendo nenhuma de nível AAA, apenas relatadas violações de nível A e AA.

A ferramenta *Wave*, por exemplo, aponta que no caso das duas caixas de texto nais quais o usuário insere suas credenciais (e-mail e senha), foi identificado em ambas o não atendimento ao critério de sucesso "1.1.1 *Non-text Content*" de nível A, que está relacionada à diretriz 1.1 Perceptível. Essa diretriz diz ao programador que deve-se inserir o atributo correto no *label*, no código HTML da página *Web*, quando se faz o uso de formas ou imagens em sua estrutura, pois o label serve como descrição para que leitores de telas (*software* que realiza a leitura dos elementos da tela, através de uma voz sintética, para auxiliar aqueles que possuem alguma limitação em relação a visão) consigam identificar esses elementos para o usuário que está ouvindo a narração.

Outro exemplo de violação identificada está relacionado ao contraste no *link* "Esqueceu sua senha?" que está localizado abaixo da caixa de texto para a inserção das credenciais (e-mail e senha). Essa violação não atende ao critério de sucesso "1.4.3 *Contrast (Minimum)*", de nível AA, que está relacionada a diretriz 1.4 Distinguível. Essa diretriz diz ao programador tornar fácil aos usuários ver e escutar o conteúdo incluindo separação do primeiro plano com o fundo.

Tabela 3: Resultado de avaliação da Tela de Login pelas ferramentas Wave e AXE

TELA DE LOGIN		**Wave**	**Axe**
Critério de Sucesso	**Nível**	**Número de ocorrências**	**Número de ocorrências**
1.1.1 Non-text Content	A	5	1
1.3.1 Info and Relationships	A	3	1
1.4.3 Contrast (Minimum)	AA	1	1
2.1.1 Keyboard	A	1	0
2.4.1 Bypass Blocks	A	1	1
2.4.4 Link Purpose (In Context)	A	2	0
2.4.6 Headings and Labels	AA	3	1
4.1.2 Name, Role, Value	A	1	1

Fonte: Acervo próprio (2026)

Analisando os dados apresentados entre as duas ferramentas, percebe-se que 6 tipos de violação são comuns entre elas, ou seja, a ferramenta *Wave* e a *Axe* encontraram 6 tipos de violações em comum. Podemos ter como exemplo a violação do critério de sucesso 1.1.1, discutida anteriormente, em que foi identificada pelas duas ferramentas. Entretanto, a ferramenta *Wave* detectou quatro violações a mais, presentes além do *link* de "Esqueceu sua senha?", mas também no logo do *TelEduc*, nas duas caixas de texto para a inserção de credenciais (e-mail e senha, respectivamente) e no botão para visualizar a senha (pois esta permanece oculta ao ser digitada). O resultado completo de ambas as ferramentas está disponível no Drive do IFSP[1].

AVALIAÇÃO DE TELA DE MEUS CURSOS

Na tela que lista os cursos do aluno (Figura 2) foram encontradas 55 violações dos critérios de sucesso pela ferramenta *Wave*. Em relação à ferramenta *Axe* foram encontradas 20 violações, apresentadas na tabela 4, sendo nenhuma de nível AAA, logo apenas de nível A e AA.

Na ferramenta *Wave*, por exemplo, foram encontradas 15 violações relacionadas ao não atendimento do critério de sucesso "2.4.4 *Link Purpose (In Context)*" de nível A, que está relacionada a diretriz 2.2 Operável. Essa diretriz define que cada *link* precisa ter seu propósito determinado a partir da leitura destes, ou seja, o usuário tem que entender para onde aquele link o redirecionará apenas o lendo, exceto quando a finalidade do *link* for ambígua para os usuários em geral, como por exemplo, utilizar-se de ícones de figuras em vez de palavras. Neste caso é necessário incluir uma descrição para o *link* para melhor entendimento. Exemplos encontrados na página: Ícone de notificação (sino); botão de organizar cursos em ordem decrescente ou crescente; elipses de

[1] Link da planilha com o resultado das ferramentas salvo no Drive do IFSP: https://drive.ifsp.edu.br/s/uklRAXP71fb4aph

cada caixa do curso; o botão do Logo do TelEduc de voltar para a tela inicial, entre outros elementos.

Já na ferramenta *Axe* foi encontrado, como resultado de sua análise, violações de menor número em relação a Wave, porém, houve casos que a Wave não conseguiu identificar. Um exemplo é sobre a violação ao critério de sucesso "4.1.1 *Parsing*" de nível A, que está relacionada à diretriz 4.1 Robusto. Essa diretriz diz que no conteúdo implementado usando linguagens de marcação, os elementos têm que ter *tags* de início e fim completas, e os elementos são alinhados de acordo com suas especificações. Aqueles elementos que não contêm atributos duplicados e quaisquer IDs são exclusivos, exceto onde as especificações permitem esses recursos. Essa violação foi encontrada no elemento de "notificação" da interface, no ícone de sino.

Tabela 4: Resultado de avaliação da Tela de Cursos

Tela de Cursos		**Wave**	**Axe**
Critério de Sucesso	**Nível**	**Número de ocorrências**	**Número de ocorrências**
1.1.1 Non-text Content	A	8	0
1.3.1 Info and Relationships	A	9	14
1.4.3 Contrast (Minimum)	AA	0	1
2.1.1 Keyboard	A	3	0
2.4.1 Bypass Blocks	A	3	1
2.4.4 Link Purpose (In Context)	A	15	2
2.4.6 Headings and Labels	AA	7	0
4.1.1 Parsing	A	0	1
4.1.2 Name, Role, Value	A	10	1

Fonte: Acervo próprio (2026)

Analisando os dados apresentados entre as duas ferramentas, apesar de apresentarem violações em comum, os resultados são diferentes. Por exemplo, o *Axe* encontrou uma violação referente a diretriz "4.1.2 *Name, Role, Value*" de nível A, que está relacionada a diretriz 4.1 Robusto. A violação e o elemento que o *Axe* aponta, o ícone de "perfil" (que leva o usuário aos dados de sua conta), não

foram encontrados pelo *Wave*. Podemos concluir que as ferramentas se complementam. De qualquer maneira, o resultado completo de ambas as ferramentas está no Drive do IFSP[21].

AVALIAÇÃO DE TELA DE MURAL

Na tela do Mural (Figura 3) foram encontradas 35 violações dos critérios de sucesso pela ferramenta Wave e foram encontradas 20 violações pela ferramenta Axe, apresentadas na Tabela 5. Nenhuma violação se refere ao nível AAA, apenas aos níveis A e AA.

Na ferramenta *Wave*, por exemplo, foram encontradas 7 violações relacionadas ao não atendimento do critério de sucesso "1.1.1. *Non Context Level*" de nível A, que está relacionada a diretriz 1.1 Perceptível. Essa diretriz diz ao programador inserir o atributo correto no label do código, quando este faz o uso de formas ou imagens, para que leitores de telas (*software* que realiza a leitura dos elementos da tela, através de uma voz sintética, para auxiliar aqueles que possuem alguma limitação em relação a visão) consigam identificar esses elementos. Os elementos que violam essa diretriz são: a caixa de texto para digitar postagem, a caixa de texto para digitar comentário, o botão que direciona ao perfil, o botão de editar comentário, o botão de voltar à página inicial (*home*), entre outros.

De nível AA temos como exemplo uma violação do critério de sucesso "1.4.3 *Contrast (Minimum)*", de nível AA, que está relacionada a diretriz 1.4 Distinguível. Essa diretriz diz ao programador tornar fácil aos usuários ver e escutar o conteúdo incluindo separação do primeiro plano com o fundo. O elemento que não atende essa diretriz é o texto (em relação ao fundo) que descreve o limite de caracteres (abaixo da caixa de texto de postagem).

Tabela 5: Resultado de avaliação da Tela de Mural pelas ferramentas Wave e AXE

Tela MURAL		Wave	Axe
Critério de Sucesso	**Nível**	**Número de ocorrências**	**Número de ocorrências**
1.1.1 Non-text Content	A	7	0
1.3.1 Info and Relationships	A	6	1
1.4.3 Contrast (Minimum)	AA	1	3
2.4.1 Bypass Blocks	A	2	0
2.4.4 Link Purpose (In Context)	A	2	2
2.4.6 Headings and Labels	AA	1	1
2.5.3 Label in Name	A	2	0
3.1.2 Language of Parts	AA	1	0
3.3.2 Labels or Instructions	A	2	0
4.1.1 Parsing	A	0	1
4.1.2 Name, Role, Value	A	11	12

Fonte: Acervo próprio (2026)

AVALIAÇÃO DE TELA DE ATIVIDADES

Na tela de atividades criadas da ferramenta Atividades (Figura 3) foram encontradas 35 violações dos critérios de sucesso pela ferramenta *Wave* e 7 violações pela ferramenta *Axe*, apresentadas na Tabela 6. Nenhuma das violações está relacionada ao nível AAA, apenas aos níveis A e AA.

Podemos verificar que a violação encontrada em ambas as ferramentas no que diz respeito ao contraste das fontes com a cor do fundo ainda persiste, porém a ferramenta *Wave* conseguiu encontrar mais violações do que a *Axe*, apontando em grande número a falta de elementos estruturados a nível de *header* (<h1>, <h2>, <h3>, etc.) no código HTML da página, o que pode prejudicar a estrutura visual apresentada para o usuário (critério de sucesso 1.3.1. *Info and Relationships* de nível A), principalmente se este

estiver utilizando algum tipo de tecnologia assistiva, como um leitor de tela, por exemplo.

Tabela 6: Resultado de avaliação da Tela de Atividades pelas ferramentas Wave e AXE

TELA DE ATIVIDADES		**Wave**	**Axe**
Critério de Sucesso	**Nível**	**Número de ocorrências**	**Número de ocorrências**
1.1.1 Non-text Content	A	4	0
1.3.1 Info and Relationships	A	7	2
1.4.3 Contrast (Minimum)	AA	1	1
2.4.1 Bypass Blocks	A	3	1
2.4.4 Link Purpose (In Context)	A	3	0
2.4.6 Headings and Labels	AA	4	1
2.5.3 Label in Name	A	2	0
4.1.2 Name, Role, Value	A	11	2

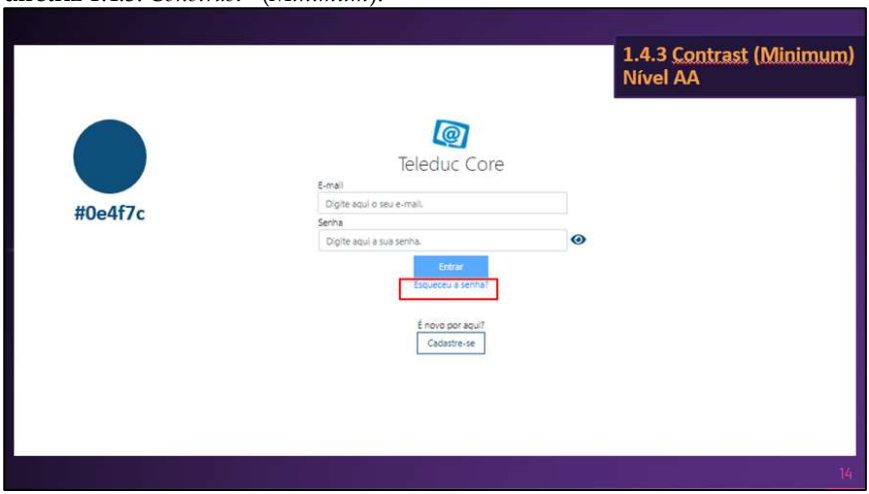
Fonte: Acervo próprio (2026)

DISCUSSÃO COM A EQUIPE DO TELEDUC

No dia 15 de dezembro de 2021 foi realizada uma reunião com a equipe de desenvolvimento do *TelEduc*, visando contextualizar sobre a acessibilidade, seu impacto, e quais os resultados obtidos por ambas as ferramentas para guiar a discussão do nível de acessibilidade em que o *TelEduc* se encontrava no momento.

Para cada resultado mostrado das ferramentas no que diz respeito às páginas de *Login*, Cursos, Atividades e Mural (todas as telas sob perspectiva do aluno em relação às funções), foi explicado qual a importância daquela diretriz que não foi cumprida, como ela impacta no usuário que possui alguma deficiência, como nos exemplos abaixo:

Figura 9: Tela do Login do TelEduc do qual foi encontrado uma violação da diretriz 1.4.3. *Constrast*" (*Minimum*).



Fonte: Acervo próprio (2026)

Na Figura 9 temos um exemplo do que foi mostrado à equipe do *TelEduc.* Então a diretriz 1.4.3. de nível AA da WCAG, como mencionada anteriormente na seção 4.1 deste artigo, diz respeito ao conteúdo textual da página possuir o nível de contraste apropriado à cor do fundo, pois aqueles usuários que possuem baixa visão terão dificuldade de fazer a leitura do texto.

Nesse caso chegamos à conclusão de que a tonalidade deveria ser mais escura, ainda mantendo a identidade visual da plataforma, mas tendo o nível de contraste suficiente para que cumpra a diretriz 1.4.3., tendo o código da cor na Figura 9 que ficou como sugestão desse tom. Esse caso do contraste também ocorreu nas telas: Mural, Cursos, as quais foram apresentadas para a equipe também, e serviu como forma de reforçar a importância ao desenvolvermos um *site*, de que modo isso afeta todos os perfis dos usuários que possam fazer o uso dele.

Como outro exemplo, foi apresentada a violação da diretriz 1.1.1. "Non-text Concent" de nível A, que diz respeito ao programador inserir o label correto no código da página, com o objetivo de identificar aquela forma ou imagem e auxiliar, por

exemplo, tecnologia de leitores de tela a descrever o conteúdo daquela página. Podemos verificar que todas as fotos de perfis não contêm o label em seu código HTML com a descrição daquela forma, e, apesar de, nesse contexto, não impedir que usuário faça uso do mural, foi explicado que isso pode interferir na navegação da página, e que se não mantermos esse tipo de boa prática, atividades que envolvem interpretar essas formas ou imagens podem estar comprometidas ao usuário que faz uso do leitor de tela para sua navegação. A mesma violação foi apresentada no caso do botão de voltar para tela inicial, por exemplo, o qual é apenas o logo do *TelEduc*, e sem essa descrição, o usuário não iria saber da utilidade deste.

Esses e outros resultados foram apresentados aos membros da equipe, cada qual descrevendo o porquê utilizar das práticas da WCAG, de forma que os contextualiza e entendam o porquê de levar em consideração a programação desta maneira. Chegamos também à conclusão em conjunto com a equipe de desenvolvimento que a maior parte da não conformidade com a WCAG está relacionada com a semântica do código, isto é, a descrição de cada elemento ou objeto, e isso se faz muito necessário para o funcionamento de tecnologias assistivas.

CONCLUSÃO

Há um crescimento do número de pessoas com deficiência que estão inseridas no Ensino Superior, esse número cresceu em 144% na última década, de acordo com o Censo (2019), porém é um número relativamente baixo, cerca de 40 mil pessoas, em relação ao total de alunos ingressantes no Ensino Superior. Possivelmente isso se deve à barreira de que pessoas com deficiência (seja auditiva, visual, motora etc.) possuem para ter acesso à educação.

No contexto do ambiente digital, onde este deveria tornar o acesso mais fácil, ainda não possui uma adoção efetiva por parte dos desenvolvedores a levar em consideração o usuário com a deficiência, até mesmo por ser algo cultural (esse tipo de conteúdo

dificilmente é abrangido que não de forma rasa nas grades curriculares das universidades). Por isso, torna-se tão importante dar visibilidade para que essa barreira à educação seja transpassada.

Neste trabalho foram apresentadas as diretrizes da WCAG que servem como guia de referência no mundo todo para implementar a acessibilidade em páginas *Web* (entre outros ambientes digitais) e foi utilizado como metodologia o levantamento e a escolha de ferramentas semiautomáticas que identificam no código da página quais diretrizes estão sendo cumpridas ou não.

O uso de ferramentas diferentes pode divergir em relação ao número de violações encontradas, por isso o uso de mais de uma ferramenta, e se faz necessária a análise humana em relação a esses resultados. Após análise, os resultados foram levados e discutidos a equipe de desenvolvimento, não com o objetivo exclusivo de alterar o código para que siga essas diretrizes, mas para ocasionar uma reflexão na equipe, algo duradouro e que seja levado em consideração em futuros projetos de desenvolvimento, popularizando o tema "acessibilidade" que é tão pouco explorado (de maneira geral) na área digital.

Como trabalho futuro seria interessante avaliar de forma mais aprofundada os resultados das ferramentas acerca do ARIA (A*ccessible Rich Internet Applications*), os quais são atributos utilizados para descrever estado ou *role* do objeto naquele código da página. O ARIA é dedicado para a acessibilidade, inclusive, podendo descrever árvores, diálogos, menus deslizantes etc., tendo uma boa aplicação em páginas que utilizam *frameworks* além do HTML e CSS, como o *JavaScript* por exemplo. Também seria interessante o acompanhamento da evolução do desenvolvimento do *Core* de modo a verificar se a discussão com a equipe obteve resultados quanto à acessibilidade aplicada nas páginas *Web* da plataforma.

As disciplinas articuladas para o desenvolvimento do trabalho foram Interação Humano-Computador, essencial para o entendimento da usabilidade (e um pouco da acessibilidade também), do comportamento do usuário e do que é esperado do

caminho que o usuário segue para atingir seu objetivo na plataforma. Inglês Técnico I e II também foram amplamente utilizados para o entendimento de artigos e das próprias diretrizes da WCAG e o uso das ferramentas semiautomáticas, todas em inglês. As disciplinas de Desenvolvimento *Web* e Desenvolvimento de Sistemas *Web* também foram aproveitadas aqui, uma vez que fazem parte do tema já que estamos tratando de páginas *Web* para a análise, e entender o código delas, o que a ferramenta aponta no código das páginas, também fez parte do desenvolvimento do projeto. E, por fim, a disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica e Tecnológica, foi utilizada para a organização do artigo, o levantamento de informações, aplicar e entender essas informações para obter um resultado.

REFERÊNCIAS

ARANTES, F. L., & FREIRE, F. M. P. (2018). Projetando o TelEduc Core: Integração e Interação. In: SÁNCHEZ, J. (Org.). **Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Santiago, v. 14, p. 429–434. Disponível em http://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/429.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

AXE. **The Standard in Accessibility Testing**. (2021). Disponível em https://www.deque.com/axe/. Acesso em: 22 mar. 2022.

Cartilha de Acessibilidade na Web (Fascículo II). (2016). Ceweb.br - Centro de Estudos sobre Tecnologias Web. Disponível em https://ceweb.br/publicacao/cartilha-de-acessibilidade-na-web-fasciculo-ii/. Acesso em: 22 dez. 2019.

Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web *(WCAG) 2.0*. (2008). W3C. Disponível em: https://www.w3.org/Translations/WCAG20-pt-PT/#perceivable. Acesso em: 22 dez. 2019.

FOURNIER, D. (2017). **Guideline de Acessibilidade baseada na WCAG 2.** Medium. Medium**.** Disponível em https://medium.com/@difournier /guideline-de-acessibilidade-baseada-na-wcag-2-0-7950346f86a1. Acesso em: 14 dez. 2019.

FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L.; SILVA, A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem, redes Sociais e suas interfaces. In: VALENT, J. A.; FREIRE, M. P. e ARANTES, F. L. (Orgs.) **Tecnologia e Educação:** passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. cap. 8, p. 180-209. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/livros. Acesso em: 27 nov. 2019.

INITIATIVE, W. W. **A. Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) Overview.** (2020). Web Accessibility Initiative (WAI). Disponível em https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/. Acesso em: 27 dez. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/ Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, A. C. DA. 05. **Resultados do Estudo – Avaliação da Usabilidade e da Acessibilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc**: levando o "aprender" a todos. Disponível em https://sites.google.com/site/competicaoihc2011. Acesso em: 22 nov. 2019.

SILVA, A. C. **Interação Multimodal em Ambientes de EaD**: proposta de arquitetura e impactos. 2014. 119 f. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) - Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275578. Acesso em: 12 dez. 2019.

TENON.IO. (2021). ***Tenon.Io*****.** Disponível em https://tenon.io/. Acesso em: 22 jan. 2020.

W3C - ***World Wide Web Consortium. W3C Accessibility Guidelines*** **(WCAG) 3.0.** (2021). Disponível em https://www.w3.org/TR/wcag-3.0/. Acesso em: 22 mar. 2022.

W3C - ***World Wide Web Consortium. Web Content Accessibility Guidelines*** (WCAG) 2.2. (2021). Disponível em https://www.w3.org/TR/WCAG22/. Acesso em: 22 mar. 2022.

W3C - ***World Wide Web Consortium. Web Content Accessibility Guidelines*** **(WCAG)** 2.1. (2018). Disponível em https://www.w3.org/TR/WCAG21/. Acesso em: 22 mar. 2022.

W3C Brasil - ***World Wide Web Consortium Escritório Brasil***. (2011). W3C. Disponível em https://www.w3c.br/Sobre/. Acesso em: 22 dez. 2019.

WAVE ***Web Accessibility Evaluation Tool*****.** (2021). Disponível em https://wave.webaim.org/. Acesso em: 22 mar. 2022.

A INCLUSÃO, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO-AC

Thirley Rocha de Almeida
Joseane de Lima Martins
Giane Lucélia Grotti
Maria Aldenora dos Santos Lima
Ingrath Narrayany da Costa Nunes

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil tem passado por algumas mudanças no decorrer dos anos com novos desafios a serem enfrentados. Nesse sentido, um dos assuntos que vem sendo muito debatido pelos educadores, nas esferas política, cultural, social e pedagógica é a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Atualmente, existe um arcabouço de documentos e legislações que visam e regulam a inclusão, como forma de assegurar que todos os direitos do ser humano, independentemente de sua condição, sejam garantidos.

A Constituição Federal de 1988 fundamenta seus objetivos no sentido de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art. 3º inciso IV). Além disso, a referida lei em seu art. 205 define:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205).

No artigo 206, a Constituição Federal destaca como um dos princípios para o ensino: "igualdade de condições de acesso e

permanência na escola". Esta constituição assegura que todos possam ter os mesmos direitos, sem restrições, ao acesso e à permanência no ambiente escolar. Nesse sentido, a Educação é um direito fundamental e inalienável da Pessoa com Deficiência (PcD), em todos os níveis da educação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2008, estabelece que os Estados-Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. O acesso à educação de Pessoas com Deficiência, é mais do que um direito constitucional, é a busca por melhores condições de vida, dignidade humana e, sobretudo, respeito, reconhecimento, igualdade de oportunidades e condições no exercício dos seus direitos à formação integral.

Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas de ensino, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

> 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; (Brasil, 2008,. Art.24, § 2, p. 53,54).

A Educação Especial no Brasil, a partir da década de 1990, passou por diversas mudanças, assim o paradigma vigente, chamado de "Integração" foi revisto e surge a Educação Inclusiva, que garante às crianças com deficiência o direito à educação. A discriminação refere-se à prática de tratar essas pessoas com deficiência de forma injusta ou desigual com base em sua condição

de deficiência, enquanto a segregação é a separação física ou social que impede sua participação plena na sociedade. Portanto a discriminação gera a segregação, essas práticas violam a igualdade de oportunidades, prejudicam a dignidade e limitam a inclusão das pessoas com deficiência.

A integração nas organizações envolve a incorporação de equipes diversificadas em quase todas as áreas, mas sem alterar a estrutura e/ou cultura da instituição. Ou seja, a mulher pode fazer parte de um campo repleto de homens, mas é ela quem tem que se adaptar à natureza, e não o contrário. Muitas pessoas chamam isso erroneamente de inclusão, mas se o funcionário não receber todo o suporte necessário, isso é apenas integração. Ao aceitar as diferenças, é importante repensar não só o processo de gestão de pessoas, mas também os sistemas estruturais que podem dificultar as oportunidades de formação em grupo.

Sendo assim, a Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas que tenham algum tipo de deficiência sejam matriculadas na rede regular de ensino, baseando-se no princípio de uma educação para todos (Mendes, 2006). Portanto, a Educação Especial e Educação Inclusiva, surgiram para atender as necessidades específicas de Pessoas com Deficiência e garantir que essa demanda seja atendida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar às crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades educativas, bem como, a sua efetiva integração na vida em sociedade. Inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (Brasil, 1996, art. 59).

É, a partir dos anos 2000, que começa a ser implementada as diretrizes, decretos, legislações e políticas públicas mais concretas, voltadas para a inclusão. Com o objetivo de garantir a Inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino. Reafirmando os princípios da educação inclusiva previstos na LDBEN de 1996 e de acordo com Castilho (2019), diz que "incluir significa inserção, integração, envolvimento e está presente em diferentes contextos". Essa definição prevê que todas as pessoas devem coexistir em igualdade de condições, sem discriminação, em todas as condições da sociedade em que vivem. A inclusão é, portanto, um paradigma de combate à exclusão, que percorre a sociedade.

Diante disso, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo fundamental no desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático. A inclusão é entendida como a garantia para todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve ser pautada por relações que acolhem a diversidade humana, aceitem as diferenças individuais, batalham coletivamente para igualar as possibilidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essa política surgiu como forma de comprovar que o movimento mundial de inclusão é muito mais extenso do que parece, pois é constituído como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos as crianças estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (Brasil, 2008, p. 1).

Além disso, este documento funda-se no conceito de direitos humanos, combinando valores indissociáveis, igualdade e diferença, criando alternativas para superar as dificuldades encontradas nos sistemas educacionais. A PNEEPEI, (2008), tem como objetivo:

> O acesso, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

> nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, Art. 2).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola de ensino regular, definindo assim o público de crianças com deficiência; Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (Brasil, 2008). Esses são os três grupos que compreendem o público da Educação Especial. É diante dessa perspectiva da Educação Inclusiva, que a Educação Especial passa por uma série de desafios e limitações quanto à prática da inclusão, e com isso, surgem questionamentos quanto o papel do professor nesse processo, e se ele está preparado para lidar com as dificuldades provindas do ensino voltado para a criança com deficiência.

Esta pesquisa está centrada no campo das ações docentes, na perspectiva inclusiva da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em duas escolas do Município de Rio Branco/Acre, tendo como foco a Educação Infantil, que compreende o início da Educação Básica, tendo a matrícula obrigatória das crianças de quatro a cinco anos na pré-escola. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, é a lei que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Lei prevê uma série de direitos e medidas para garantir a inclusão e a participação social das pessoas com TEA, em diversas áreas, incluindo a educação.

Segundo a Lei supracitada, o autismo é uma:

> Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação

> verbal e não verbal, usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, Art. 1º § 1º incisos l e II)

Em relação ao acesso à educação, a Lei nº 12.764/2012 estabelece que as pessoas com TEA, devem ter acesso à educação inclusiva em escolas regulares de ensino, com garantia de Atendimento Educacional Especializado-AEE e apoio para a inclusão nas atividades escolares. Além disso, a Lei prevê que as escolas devem contar com profissionais capacitados para atender as necessidades específicas das pessoas com TEA, bem como oferecer recursos e estratégias pedagógicas adequadas para a inclusão dessas pessoas.

A Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também antes conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A partir dessa conceituação, "considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015, Art. 2º)

Nesse sentido, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência (PcD), para todos os efeitos legais. Com isso, "As crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo" (Brasil, 2008, p. 15).

É nesse contexto que se encaixam as pessoas TEA. Sendo assim, o Autismo é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado por acarretar prejuízos na interação social, atraso na aquisição da linguagem e comportamentos, que podem variar entre maior ou menor, causando comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados (Kanner, 1943). Nesta direção, a questão que nos desafiamos a responder foi: "Quais as ações desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Rio Branco/Acre?".

Destacamos que este estudo está fundamentado em uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, tendo como referência (Gil, 2008). Também adotamos como recurso para coleta de informações, um questionário que foi respondido por professores/as da rede municipal de ensino de Rio Branco que atuam na Educação Infantil. Para a fundamentação teórica nos apoiamos em Mantoan (1997, 2003); Carvalho (1999); Mazzotta (1996); Bleuler (1911); Kanner (1943); Cunha (2017, 2019); Silva; Gaiato; Revelles (2012); entre outros.

É importante salientar que, além desses autores, a pesquisa também está pautada em documentos normativos da política educacional de inclusão, alguns já apresentados nesta introdução, tais como a Constituição Federal – CF (Brasil, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), A Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), Plano Municipal de Educação – PME (Lei Nº 2.116 2015); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009; entre outras.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender melhor os aspectos relacionados às ações de professores/as que atuam na inclusão de crianças com TEA da

Educação Infantil e apresentar os dados de forma clara e objetiva, optamos por subdividir a análise de dados em três categorias, sendo elas: as Ações Didático – Pedagógica, a Relação Professor e Aluno com TEA e a Possibilidade do Trabalho da Rede Colaborativa.

As Ações Didático – Pedagógicas voltada para o público da Educação Inclusiva é uma proposta fundamental que se constitui direito da pessoa com deficiência, na qual deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de aprendizado ao longo de toda a vida, garantindo o acesso, permanência, participação e aprendizagem em escolas de classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2015). Mantoan (2003, p. 32), afirma que: "[...] a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas [...]". Além disso, a autora menciona que:

> O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino—aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos as crianças; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2003, p. 89).

De acordo com a autora, a Educação Inclusiva é um processo de ações e transformações que envolve a construção de uma escola para todos, visando à promoção de uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Para isso, são necessárias mudanças na cultura e na prática educacional da escola como um todo, bem como a adoção de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que leve em conta suas necessidades e potencialidades individuais (Mantoan, 2003).

Assim, para iniciar a análise dos dados coletados e avaliar o nível de conhecimento dos/das professores/as em relação à temática discutida, foi utilizado um questionário composto por

vinte e quatro (24) perguntas, abrangendo tanto questões abertas quanto fechadas. Participaram da pesquisa sete professores/as, cada um foi nomeado com um código alfanumérico de "P1" a "P7", onde "P" representa professor ou professora e o numeral corresponde à ordem em que eles responderam ao questionário.

Em relação as perguntas respondidas no questionário, nove (9) foram sobre a identificação do perfil dos/das professores/as e quinze (15) direcionadas especificamente ao tema proposto, sendo a primeira: Você possui algum curso na área da Educação Inclusiva? Se sim, qual (ais)? Assim, obtivemos como respostas:

> Curso em Educação Especial; curso em AEE; Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional (P1). Educação Especial com perspectiva Inclusiva/ Psicopedagogia/ Libras (P2). Atendimento Educacional Especializado (P3). Atendimento Educacional Especializado (P4). Educação Infantil – Anos Iniciais e Psicopedagogia (P5).

Ao analisarmos as respostas, podemos observar que dos/das sete (7) professores/as, cinco (5) afirmaram ter feito cursos na área da Educação Inclusiva, enquanto os outros dois/duas (2) não possuem nenhum curso. No entanto, é importante destacar que, dentre todos os cursos mencionados, nenhum deles foi especificamente voltado para o TEA. Essa ausência pode se tornar um obstáculo na promoção da inclusão escolar e no alcance do pleno desenvolvimento de todas as crianças. Com base nisso, Mantoan (2003, p.81) afirma que:

> Para formar o professor na perspectiva da educação inclusiva, é necessário repensar o seu papel, bem como o papel da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais, que historicamente têm sido excludentes em todos os níveis de ensino. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção 54 tradicional de educação. A formação e capacitação do professor inclusivo exige uma ressignificação das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Dessa forma, é de extrema importância que os/as professores/as, a escola e demais profissionais envolvidos

possuam conhecimento sobre o TEA para que compreendam as particularidades e necessidades que cada criança requer. Após essa avaliação preliminar do nível de conhecimento e formação dos/das professores/as sobre Educação Inclusiva, abordou-se especificamente a inclusão de crianças com TEA em duas escolas de Educação Infantil, do município de Rio Branco/Acre.

Para isso, realizou-se uma investigação sobre o número de crianças com TEA nas escolas onde os professores trabalham. Foi feita a seguinte pergunta: Atualmente, quantas crianças com TEA existem aproximadamente na sua escola? Nessa pergunta, foram apresentadas opções de faixas de quantidade de crianças com TEA: 1 a 3 crianças, 3 a 5 crianças, 5 a 10 crianças ou mais de 10 crianças. Diante das respostas obtidas pelos sete (7) participantes, um/uma professor/a relatou a existência de 1 a 3 crianças com TEA, enquanto três, apontaram a presença de 5 a 10 crianças, e outros três (3) informaram que havia mais de 10 crianças com TEA entre as duas escolas pesquisadas.

A análise das respostas dos sete, revelou que há uma presença significativa de crianças com TEA nas escolas em que trabalham. Com isso, a pesquisa aponta para a necessidade de se investir cada vez mais em políticas públicas que promovam a inclusão escolar de crianças com TEA. Sugere, ainda, que os professores devem estar atentos às necessidades dessas crianças, para que haja a garantia e efetivação de seus direitos e o acesso a uma educação de qualidade.

Considerando o contexto, em particular, da inclusão de crianças com TEA, foi realizada a seguinte pergunta aos professores participantes da pesquisa: Durante seu tempo como professor/a de Educação Infantil, já trabalhou com a inclusão de crianças com TEA na sala de aula? Diante dessa pergunta, responderam de forma unânime que "sim", já trabalharam com a inclusão de crianças com TEA. Isso sugere que os participantes possuem alguma experiência prévia na inclusão dessas crianças, o que pode ser considerado uma vantagem para o processo de inclusão, mas não garante o sucesso dessa aprendizagem.

De acordo com Cunha (2017, p. 8) "[...] o autismo requer do/da profissional da instituição educativa, preparação e dedicação [...]". Portanto, é essencial lembrar que cada criança com TEA é única e possui necessidades específicas e os professores necessitam estar dispostos a aprender e a se adaptar a cada situação. Mesmo que esses professores já tenham experiência em incluir crianças com TEA em sala de aula, é importante ressaltar que essas experiências são baseadas em tentativa e erro, não necessariamente, sendo suficientes para atender às necessidades individuais de cada criança com TEA.

O discorrido anteriormente se confirma na seguinte pergunta realizada: Você possui alguma formação/curso específico da área para o atendimento de crianças com TEA? Se sim, qual (ais)? Cinco (5) dos/das professores/as responderam negativamente à questão, enquanto os/as demais afirmaram ter experiência em atender crianças com TEA na Educação Infantil. No entanto, quando se perguntou qual/ais cursos, a resposta foi a seguinte: "Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (P1). Tics/ Ludopedagogia (P2).

Com base nas respostas dos dois professores, fica claro que as duas respostas que mencionam formação ou cursos não se referem especificamente à área do TEA. Dessa forma, podemos inferir que, mesmo que os professores tenham formação ou cursos em Educação Inclusiva de maneira geral, essa formação não é necessariamente suficiente para atender às necessidades específicas das crianças com TEA. Segundo Mantoan (2003, p. 83):

> [...] Os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e ações pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

Nesse contexto, Cunha (2017, p. 88) afirma que "[...] não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão[...]". Logo, o papel do professor é fundamental no

processo de inclusão escolar de crianças com TEA. É necessário que o professor possua conhecimento específico sobre o transtorno, a fim de criar ambientes educacionais inclusivos e garantir que as crianças com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial. Para que seja possível garantir essa inclusão, um dos pontos chave é a formação continuada dos/das professores/as.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu art.62, determina que:

> Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB (1996), os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada para os professores que atuam na educação básica ao nível superior. Além disso, o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica determina:

> São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

Além das Leis e Decretos mencionados anteriormente, Mantoan (2003) destaca a importância da formação continuada para professores e demais profissionais, a fim de promover a inclusão escolar. De acordo com a autora supracitada, a formação continuada é um processo contínuo e sistemático de aperfeiçoamento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, visando à qualificação do desempenho profissional. Em relação à formação continuada, esta deve ser planejada de forma participativa, onde

todos os profissionais da escola possam fazer parte, tanto as crianças quanto seus familiares, e voltada para a construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo (Mantoan, 2003).

A inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, constitui-se um desafio para os profissionais da área, especialmente no município de Rio Branco. Diante da pergunta: Você recebeu alguma capacitação por parte do município ou da própria escola para trabalhar com a inclusão de crianças com TEA em sala de aula? As respostas indicaram que nenhum/a deles/as recebeu ou recebe capacitação específica para trabalhar com a inclusão de crianças com TEA.

Leis e Decretos garantem a oferta de formação e capacitação adequadas para os profissionais da educação, como o Decreto nº 7.611/2011, que por sua vez, regulamenta a Lei nº 12.764/2012, e instituiu a Política Nese sentido, estabelece a capacitação de profissionais da educação para o atendimento especializado e a inclusão de pessoas com TEA na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2012). Contudo diante das respostas dos/das professores/as identifica-se uma lacuna.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é uma referência importante para o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que orienta os Planos Municipais de Educação. A Lei nº 2.116 de 29 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação da Cidade de Rio Branco – PME, possui uma meta sobre Educação Especial, a meta 4, que inclui diversas estratégias. Uma dessas estratégias diz respeito à formação profissional, como é possível observar a seguir:

> 4.3. Assegurar até o final da vigência deste Plano que todas as instituições públicas e particulares que ofertem educação básica desenvolvam ações como formação continuada, contratação de profissionais especializados e adequação arquitetônica, segundo a Norma Técnica da ABNT 9.050/2004, para atendimento das crianças com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aas crianças com transtornos funcionais: Déficit de Processamento

> Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Pme/Ac, 2015)

Para abordar sobre as ações inclusivas adotadas pela escola, diante da chegada de crianças com TEA, foi realizada a seguinte pergunta: Em relação a chegada das crianças com TEA, qual o procedimento adotado na sua escola durante a acolhida dessas crianças? A partir da análise das respostas dos/das professores/as, cinco (5) relataram que a escola realizava uma triagem no momento da matrícula para identificar as crianças com TEA.

Em seguida, foi perguntado: Na sua opinião, sua escola é acessível e acolhedora para as crianças com TEA? A partir das respostas dadas, pudemos observar que, no total de sete (7) respostas, seis (6) respostas apontaram que sim, a escola é acolhedora, enquanto apenas uma (1) resposta não considerou a escola acolhedora. A seguir os registros das respostas positivas:

> A gestão é bem-preparada. Temos uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Mediadoras em quase todas as salas. Só falta mais formação e cursos para aperfeiçoamento profissional e pedagógico (P1).

> Considero o espaço acessível importante, contudo o que faz a diferença é nosso acolhimento, nossa boa vontade, nossas ações de querer e contribuir para o desenvolvimento integral de nossas crianças. O profissionalismo e o amor precisam estar juntos. A parceria da escola e a família. O agir de Deus em nós nos torna construtores de um mundo melhor (P2).

> Nós fazemos o que está ao nosso alcance para acolher, a professora do AEE atualmente é maravilhosa e auxilia bastante as professoras regentes, visto que a maioria não tem mediador e nem cuidador (P3).

> A escola dispõe de sala de Atendimento Especializado, com materiais pedagógicos, sendo atendido no contraturno (P4).

> Acessível e acolhedora, o AEE da escola é presente, tentando contornar a falta de mediadores/cuidadores na sala de aula (P5).

> A escola de Educação infantil a qual trabalho sempre é bem receptiva e aconchegante para toda e qualquer criança, mais ainda para crianças com TEA. É visado criar um ambiente agradável aos olhos e ao bem-estar das

> crianças, decoração, espaços da escola, rotina, cardápio, tudo se torna chamativo com os métodos da escola focado na ludicidade, brincadeiras, nas cores e materiais que são usados (P6).

Podemos observar, diante das respostas dos/das professores/as, que a escola é bastante acolhedora. No entanto, o professor (P1) destaca um aspecto importante discutido no decorrer deste trabalho: a falta de formação e cursos para aperfeiçoamento profissional e pedagógico. Diante da abordagem sobre acessibilidade, as/os professores/as não relataram se a escola é acessível em seu aspecto físico, para a inclusão de crianças com TEA. Suas respostas então envoltas sobre o acolhimento das crianças.

Nessa direção, Cunha (2017) aborda a importância da acolhida e da adaptação do ambiente escolar para as crianças com TEA, destacando a necessidade de uma equipe multidisciplinar para planejar e implementar estratégias de inclusão. O acolhimento é um processo contínuo e que deve ser adaptado às necessidades individuais de cada criança, levando em consideração as suas habilidades e limitações.

Além disso, o autor destaca a importância da participação da família nesse processo, como um importante agente colaborador para a inclusão escolar da criança com TEA na educação infantil. Nesse contexto, foi perguntado: No início do ano letivo, você recebe informações específicas por parte da escola sobre a quantidade de crianças com TEA que estarão presentes na sala de referência? De acordo com as respostas dos/das professores/as, todos afirmaram que recebem informações específicas da escola sobre a quantidade de crianças com TEA presentes na sala de aula.

Essa informação é relevante para que, tanto a escola quanto os/as professores/as, possam se preparar adequadamente para atender às necessidades específicas dessas crianças, assegurando, dessa forma, a inclusão e a qualidade da educação para todos. Em seguida, foi perguntado: Geralmente, como é feita a identificação das crianças com TEA na sua escola? Através das respostas obtidas dos/das professores/as, constatou-se que na maioria das respostas,

a identificação é feita através de laudo médico. Nessa perspectiva, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelece que o diagnóstico do transtorno, deve ser feito por profissionais de saúde habilitados e que a pessoa com TEA tem direito a atendimento multiprofissional e interdisciplinar, incluindo serviços de saúde, educação, assistência social e outros que sejam necessários. Isso mostra a importância de um diagnóstico preciso e a necessidade de profissionais de saúde habilitados para realizar essa identificação.

Quando foi perguntado aos/às professores/as: Você utiliza algum material de apoio pedagógico advindos do Ministério da Educação – MEC? O resultado da pesquisa indicou que, todos/as afirmaram não utilizarem materiais de apoio pedagógico do Ministério da Educação (Mec). Isso pode sugerir uma falta de divulgação ou conhecimento desses recursos por parte dos/das docentes e/ou da escola. O MEC possui um site que apresenta os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Quando foi perguntado: Você conhece alguma legislação Internacional, nacional ou local a respeito das crianças com TEA? Obtivemos as respostas:

> A Lei acional n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (P1).
> Lei federal 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (P2).
>
> Tenho conhecimento, porém não tenho aprofundamento (P3).

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos de legislação referente a crianças com TEA, somente dois/duas (2) participantes mencionaram a Lei Nacional n° 12.764/12, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma das respostas indicou conhecimento, porém sem aprofundamento. O restante marcou a opção "não conhece". Isso sugere que, embora alguns

dos/das professores/as tenham algum conhecimento sobre a legislação relacionada ao TEA, a maioria desconhece a legislação.

Com o intuito de compreender quais as dificuldades e ações possuem para que essa inclusão aconteça, foi feita a seguinte pergunta: Você sente dificuldades para trabalhar a inclusão de crianças com TEA na sala de aula? Com base nas respostas obtidas, cinco (5) afirmaram ter dificuldades em promover a inclusão de crianças com TEA em suas turmas, enquanto dois (2) responderam que não enfrentavam essas dificuldades.

Aos que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi solicitado que fizessem um comentário sobre sua resposta. A seguir, estão apresentados os comentários coletados:

> Chega a ser desumano com a professora e com as crianças. Na maioria das vezes temos crianças com grau muito elevado de autismo, mediadores despreparados que transformam a sala de aula em uma zona de guerra. Eu já cheguei a apanhar, levar puxões de cabelo durante as intervenções de crises, já tive crianças que não queriam ir para a escola por medo do colega, pais que não entendem a situação e se irritavam, porque a criança autista batia no seu filho. Então, por mais que trabalhemos com amor, com toda formação técnica e conhecimento do mundo, se torna desafiador quando nos deparamos com a prática (P1)

> Sinto dificuldade de informação e formação direta sobre o desenvolvimento na prática do ensino para com essas crianças, a verdade é que todo o trabalho envolto dessa inclusão, parte da sensibilidade e interesse unicamente do professor regente (P2).

> A demora para a prefeitura lotar os professores mediadores, tanto para mediação na sala como no atendimento especializado no contraturno (P3).

> É muito complicado, porque às vezes a criança não tem laudo, nós que temos que ter o olhar para identificar. Além do que, não temos capacitação em alguns momentos para lidar com essa inclusão (P4).

> Cada criança tem suas particularidades, por esse motivo, sem conhecer sobre, fica difícil proporcionar um ambiente favorável (P5).

Com base nas respostas obtidas na pesquisa, é possível perceber que, embora duas (2) respostas, apontem não ter dificuldades em incluir crianças com TEA em suas salas, cinco (5) dos/das professores/as enfrentam desafios significativos para promover a inclusão dessas crianças. Os obstáculos mencionados, variam desde a falta de recursos, como salas superlotadas, até a falta de informação e formação adequada, a demora na designação de mediadores, a falta de laudo e as peculiaridades de cada criança com TEA.

Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca das dificuldades, elaboramos a seguinte questão: Aponte qual a sua maior dificuldade para trabalhar a inclusão de crianças com TEA na sala de aula? As opções de resposta fornecidas foram as seguintes: Planejamento pedagógico; falta de formação/curso específico; escassez de recursos; dificuldade na comunicação com a criança; dificuldade em intermediar a interação da criança com os demais colegas. Três (3) respostas apontaram a escassez de recursos (dinheiro e materiais) como um fator limitante, enquanto duas respostas relataram dificuldades em mediar a interação das crianças com TEA, com os demais da sala.

Um/a professor/ra mencionou a falta de formação ou curso específico, e ao último/a falou sobre a falta de planejamento pedagógico para lidar com essas questões. Nenhum relatou ter dificuldade de comunicação com as crianças com TEA. Após a identificação das dificuldades dos/das professores/as, foi solicitado que eles expressassem um comentário sobre as questões acima.

A seguir, estão apresentados os resultados:

> Precisamos sempre trabalhar consciente e inconsciente para de fato incluir. As vezes acontecem tantas crises na sala de aula que as crianças se assustam, ficam com medo e todas se escondem. Então é um incluir de via dupla, olhando para as crianças atípicas e para as não atípicas. Todo dia é uma conversa sobre a importância do aceitar, amar o outro. Sempre tentativas de socialização e interações. Para que uns não excluam outros. É um trabalho árduo com a família também para que entendam e compreendam as diferenças, o porquê do bater etc. (P1).

> As atividades em pequenos e grandes grupos, seja na sala de aula, seja nos projetos escolares, quase nunca é planejado pensando nesses indivíduos (P2).
>
> Por falta de professor mediador, foi muito complicado trabalhar a interação da criança com as demais (P3).
> Nenhuma das alternativas anteriores, a falta de mediador/cuidador que torna a experiência difícil (P4).
>
> A falta de formação específica não só para o TEA, mas para outras especificidades também, acho que é um agravante para atuação do professor na sala de aula, para lidar com essas crianças (P5).
>
> As crianças com TEA necessitam de metodologias atrativas (montessoriana, construtivista), com uso de material concreto que por vezes algumas escolas não disponibilizam e mesmo que tente fazer os materiais por conta própria há uma certa escassez de recursos (P6).
>
> Depois de conhecer a criança, uso criatividade e da matéria prima (reciclados) que tenho para produzir o lúdico, isso pode ser junto com a criança ou para criança (p. 7).

Com base nas respostas dos/das professores/as, é possível perceber que as dificuldades relatadas são bastante diversas e abrangentes. O relato sobre a dificuldade de (P1), expressa uma consciência de que incluir vai muito além de realizar uma simples matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares da educação infantil. Nessa direção, Mantoan (2003, p. 24) aborda[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas crianças com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...].

As respostas dos/das professores/as revelam que as dificuldades apontadas são amplas e convergem em um mesmo sentido. P2, destacou que as atividades em grupo não são pensadas de forma inclusiva para as crianças com TEA. (P3) e (P4) apontaram a falta de mediadores para auxiliar na inclusão dessas crianças. Já (P5) destacou a falta de formação específica não apenas para o TEA, mas também para outras deficiências. Por sua vez, (P6) ressaltou a

carência de materiais concretos e recursos, enquanto (P7) mencionou que utiliza sua criatividade para produzir recursos lúdicos a partir de materiais reciclados. Tendo em vista o relato acima dos/das professores/as, as dificuldades para trabalhar a inclusão das crianças com TEA perpassam diversos aspectos.

Com isso, buscou-se compreender quais ações adotam para minimizar esse impacto, para isso foi feita a seguinte pergunta: Você elabora material didático pedagógico para auxiliar no processo de inclusão de crianças com TEA na sala de aula? De acordo com as respostas, quatro (4) afirmaram que criam recursos pedagógicos para apoiar a inclusão das crianças com TEA. Por outro lado, três (3) dos/das professores/as afirmaram que não desenvolvem materiais para essa finalidade.

> Os professores que responderam "sim" foram convidados a comentar sobre suas respostas, e estes foram os resultados: Através de uma investigação para conhecer a criança, vem a parte de proporcionar ambiente favorável para o desenvolvimento dela, gosto de confeccionar livros sensoriais, jogos, materiais feitos de tecidos e outros (P1).
>
> Quando a experiência requer (P2).
>
> Por trabalhar com literatura infantil, tendo referências nas histórias, crio quebra-cabeças, jogos com figuras e palavras (associação e reconhecimento, e identificação de letras), jogos em trilha, quebra-cabeças com formas geométricas para construção de personagens etc. (P3).

Com base nas respostas dos/das professores/as, podemos observar que, embora exista uma preocupação em criar materiais pedagógicos para apoiar a inclusão de crianças com TEA na sala de aula, essa preocupação parece diminuir quando se tem pouco conhecimento sobre o transtorno e suas particularidades. Para que as ações dos/das professores/as sejam eficazes na inclusão de crianças com TEA é fundamental que tenham um conhecimento aprofundado tanto sobre o transtorno em si, quanto sobre as particularidades de cada criança. Esse conhecimento é essencial

para estabelecer uma relação positiva e efetiva entre o professor e o aluno com TEA.

De acordo com Cunha (2017, p. 52), [...] os materiais pedagógicos – que podemos chamar de "materiais de construção do conhecimento" – adquirem grande importância na educação em casos de autismo [...]. No entanto, há o alerta para o efeito oposto que esses materiais podem causar, e enfatiza a importância de o professor conhecer cada criança e observar sua reação ao ter contato com esses materiais.

Além disso, Cunha (2017, p. 44) enfatiza que "A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola [...] ". O autor alerta para a importância da colaboração entre professores, pais e profissionais da área de saúde para o desenvolvimento e utilização adequada dos materiais pedagógicos na inclusão das crianças com TEA.

Por fim, o mesmo autor ressalta que: "[...] O professor precisa aprender a se relacionar com a realidade do mundo autístico. Nessa relação quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno". (Cunha, 2017, p. 26). A Possibilidade do Trabalho Colaborativo parte de uma ação do ensino colaborativo tem se expandido em algumas redes de ensino do Brasil, embora ainda seja uma novidade. Esse modelo envolve a colaboração entre regente e mediador. Enquanto o/a professor/a regente trabalha diretamente com a inclusão, o/a mediador/a oferece suporte diário a essa criança, trabalhando na mesma a/o regente.

Segundo Pinto e Fantacine (2018, p.8), "as pesquisas sobre o ensino colaborativo no Brasil assinalam sua importância como estratégia para inclusão no âmbito do ensino básico, seja na educação infantil e ensino fundamental". Cabe destacar que os estudos sobre inclusão nas escolas no Brasil ainda estão em estágio inicial. A efetivação desse processo depende, entre outros fatores, da formação dos/das professores/as. Os resultados desta pesquisa evidenciam que, mesmo com o processo de inclusão iniciado no Brasil desde os anos 2000, os/as sete (7) professores/as das duas escolas no município de Rio Branco/Acre expressaram a falta de

preparo para realizar essa tarefa de forma independente, sem apoio formativo e colaborativo.

Buscando compreender se havia uma colaboração entre professores/as regentes e mediadores/as na inclusão das crianças com TEA na sala de aula, foi realizado a seguinte pergunta aos professores: Você trabalha com a colaboração do mediador na inclusão das crianças com TEA? cinco (5) deles relataram não contar com a colaboração do/da mediador/a na inclusão das crianças com TEA. Enquanto dois (2), afirmaram que recebem ajuda por parte do/da mediador/a. Aqueles/as que responderam positivamente, foram convidados a comentar sobre suas respostas, os resultados obtidos foram:

> Apesar de uma grande batalha com as secretárias para a contratação de mediadores, a escola faz o possível para que a sala de aula em que tem crianças autistas sejam assistidas. Mesmo com mediadores é um desafio muito grande para os professores regentes. Já que dependemos da boa vontade de ajudar e de efetivamente incluir essas crianças por parte dos mediadores (P2).

Segundo as respostas dos/das professores/as, os resultados mostraram que, a relação entre os professores regentes e os professores mediadores ainda não acontece de maneira satisfatória, o que prejudica o processo de inclusão das crianças com TEA.

Com base nisso, os resultados da pesquisa enfatizam a importância da colaboração do mediador na inclusão escolar e da parceria entre os professores e esses profissionais. É fundamental que a presença do/a mediador/a não seja mal interpretada, atribuindo-lhe funções que não lhe competem. Para obter resultados significativos e de qualidade, é necessário que ambos, professores/as e mediadores/as, se esforcem para fornecer aprendizagens igualitárias para todas as crianças.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, buscou-se responder aos objetivos e a responder à seguinte problemática de pesquisa: “Quais as ações

desenvolvidas pelos/as professores/as da Educação Infantil, para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula de duas escolas do município de Rio Branco/Acre?". Sabemos que a inclusão da criança com Autismo é para além dos muros da escola, pois deve-se almejar, sobretudo, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dessa criança, para assim no futuro, ele possa superar suas dificuldades.

No entanto, o que predomina na maioria de nossas escolas, infelizmente, é a oferta de vagas, que diga-se de passagem, por uma imposição das políticas públicas tratadas nesta pesquisa. Pode-se constatar que, se garante o acesso, mas não se promove condições de permanência desse público. Contudo, isso não significa uma inclusão baseada nas recomendações das legislações internacionais no qual o Brasil é signatário. Sendo assim, na busca por alcançar o primeiro objetivo específico tratado nesta pesquisa, procurou-se conhecer as possibilidades de atendimento e acompanhamento para as crianças com TEA em duas escolas do município de Rio Branco/Acre.

Através do que foi exposto pelos/as professores/as, foi possível observar que existe uma grande demanda de crianças com TEA nas escolas dos participantes da pesquisa. Esse número expressivo, com mais de 10 crianças, exige profissionais capacitados, com conhecimento mais amplo sobre o transtorno e suas implicações, além do uso de recursos didático-pedagógicos.

No entanto, a análise dos dados, revelou que mesmo com as Leis e Decretos que visam e asseguram a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados no que diz respeito a acolhida e permanência com acompanhamento especializado para essas crianças. Nessa direção, o segundo objetivo específico projeta analisar como ocorre o acesso e permanência das crianças com TEA em duas escolas do município de Rio Branco/Acre.

Perante a fala dos/das professores/as, a pesquisa demonstrou que consideraram a escola acolhedora. No entanto, no que diz respeito à permanência das crianças com TEA na escola de

Educação Infantil, podemos observar diante do resultado dessa pesquisa, que a permanência é afetada por diversos desafios identificados pelos/as professores/as. Esses desafios incluem a falta de profissionais de apoio, mediadores/ras, especializados para a área específica sobre o TEA, a ausência de formação continuada para os/as professores/as regentes, conforme previsto no Plano Municipal de Educação (PME).

Além disso, a falta de adaptações curriculares de pequeno e grande porte e materiais didático-pedagógicos adequados, podem impactar a participação ativa e o progresso educacional de crianças com TEA na Educação Infantil. Isso porque, essa é uma etapa fundamental para o desenvolvimento global dessas crianças, e se a inclusão não for efetiva nessa fase, dificilmente será em etapas posteriores.

O terceiro e último objetivo específico da pesquisa, deixa evidente que as ações docentes em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, nas duas escolas do município de Rio Branco/Acre, proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da efetividade dessas ações na promoção da inclusão dessas crianças. Essa compreensão, pode servir de base para que sejam implementadas políticas e ações que promovam o acesso equitativo e a permanência das crianças com TEA na escola municipal.

Isso inclui o investimento em formação contínua dos profissionais, a disponibilização de recursos e estrutura adequados, e a parceria efetiva entre escola, famílias e profissionais de apoio (mediadores/as). É necessário um compromisso contínuo e colaborativo principalmente na esfera Municipal, para garantir a inclusão efetiva e a qualidade da educação oferecida a essas crianças, a fim de promover uma educação de qualidade e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem plenamente.

Ressalta-se, por fim, que esta pesquisa não teve a intenção de abranger todas as variantes que envolvem as ações docentes no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação infantil, nas duas escolas do município de Rio Branco/Acre, pois existem

algumas limitações neste estudo. Essas limitações destacam a necessidade de realização de novas pesquisas e aprofundamentos sobre a temática abordada. Portanto, os resultados obtidos fornecem uma base sólida para futuros estudos e exploram possibilidades de avanço no conhecimento e compreensão da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, nas escolas do Município de Rio Branco/Acre.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei n. 2.284, de 02 de abril de 2018**. *I*nstitui a política de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2018/2018. Acesso em: 15 de maio de 2023.

ACRE. **Lei n. 2.976, de 22 de julho de 2015.** Institui a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/08/Lei2976.pdf &gt. Acesso em: 9 de maio de 2024.

ACRE. **Lei nº 2724, de 31 de julho de 2013.** Institui o Dia de Conscientização do Autismo. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ac/lei-ordinaria-n-2724-2013-acre--institui-o-dia-de-conscientizacao-doautismo?q=autismo. Acesso em: 8 de maio de 2024.

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

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

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

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: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** *Dispõe sobre o* Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 de maio de 2024.

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

CUNHA, A. E. ***A*utismo e Inclusão***:* psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

CUNHA, A. E. **Autismo e Inclusão***:* psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

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

MANTOAN, M. T.E. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

SILVA, D. da. O transtorno do espectro autista e suas características para altas habilidades/superdotação em contexto familiar e educacional**. Revista Renovare**, v. 8, n. 1, 2021.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

ANDRELINA HELOISA RIBEIRO RABELO

Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos - teoria, descrição e análise da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa com domínio de Libras (LPDL) pela UFU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET/UFU) desde 2017. Pesquisadora do Centro Brasileiro de Referência em Inovação Tecnológica Assistiva (CINTESP.BR/UFU) vinculado ao Núcleo de Educação Inclusiva desde 2023. Formação para atuar como professora de Libras e Português para surdos e ouvintes. Tradutora/Intérprete de Libras-Português (TILSP) certificada como apta pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), unidade Uberaba-MG para atuação em contexto educacional. Bolsista CAPES de 2021 a 02/2025. Líder do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Professora efetiva-Libras/Português - do IFSP *campus* Ilha Solteira e Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no mesmo *campus.* Atuação nas seguintes áreas: Aspectos Linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa; Ensino e Metodologia de ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos e ouvintes; Educação Especial; Tecnologias Assistivas e Linguagens. Contato: andrelina.rabelo@ifsp.edu.br

SAMUEL VINENTE

Licenciado em Pedagogia (2015) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestre (2017) e Doutor (2022) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) e Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Atua na Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE), tendo participado da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), e exercido a função de Coordenador de Apoio ao Ensino (CAE). Foi representante discente do Conselho de Pós-Graduação da UFSCar, representante TAE no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e na Câmara de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual (CITEC) da UFAM. Exerceu o cargo de Diretor de Gestão da Inovação, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia na Pró-Reitoria de Inovação Tecnológica da UFAM. Editor-Chefe da Revista Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva (Qualis A4) e parecerista *ad hoc* de inúmeros periódicos científicos nacionais e internacionais. Atua como membro colaborador na Comissão de Direitos das Pessoas com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - São Paulo (Subseção Campinas). Coordenador de Base no Campus Hortolândia do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - Seção Sindical São Paulo (SINASEFE-SP). Membro do Conselho Editorial da Arco Editores | Travessia Editorial Latino-Americana. Tem experiência na área de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas e Legislação Educacional. Contato: samuel.vinente@ifsp.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO
Professora efetiva na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Pantanal (CPAN) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP, com concentração no Campus de Presidente Prudente/SP. Doutora em Educação (2022/ conceito Capes 6/ bolsista do CNPq/Brasil) e Mestra em Educação (2017/ conceito Capes 5/ bolsista do CNPq/Brasil) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, FFC, Campus de Marília/SP. Integrante de grupos de pesquisa, a saber: Diferença, desvio e estigma (Dide) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (Gepe). Tem experiência na área da Educação, atuando com ensino, pesquisa e extensão, articulados com os seguintes temas: Educação Inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e Formação de professores. Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Abpee) desde 2025. Contato: aline.novaes@unesp.br

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA
Possui Licenciatura em Pedagogia (2004), Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado em Tecnologia informática na formação e atuação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (UFSCar/São Carlos). Tem experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SEE). Também possui experiência em Educação a Distância como

tutora (Pedagogia-SEaD/UFSCar; FAFE/USP), supervisora de tutoria (Pedagogia-SEaD/UFSCar) e coordenadora do curso de Pedagogia-SEaD/UFSCar. Atuou na Coordenação do Curso de Pedagogia na modalidade presencial (UFSCar - Campus São Carlos) no biênio 2019-2021. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Ensino-aprendizagem, Aprendizagem da docência, Professor iniciante, Programas de indução de professores, Formação para a mentoria, Processos/ práticas de mentoria, Identidade profissional docente, Identidade profissional de mentor, Formação inicial de professor. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É membro do Grupo de Pesquisa: Estudos sobre a docência: teorias e práticas (CNPq). Contato: anapaula@ufscar.br

ANDRÉ CONSTANTINO DA SILVA
Possui Graduação em Ciência da Computação (2002) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Ciência da Computação (2005) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutorado em Ciência da Computação (2014) pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desde 2012 é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Hortolândia, onde desenvolve pesquisas sobre interfaces de usuário, multimodalidade, mobilidade, educação e desenvolvimento de aplicativos educacionais. Integrante do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do IFSP. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Interação Humano-Computador e Engenharia de Software. Contato: andre.constantino@ifsp.edu.br

BRENDA MOURÃO PRICINOTI
Doutoranda e Mestra no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal de Uberlândia

(UFU). Especialista em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Contato: brenda.pricinoti@ufu.br

CLÁUDIA OLIVEIRA SANTOS
Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG. Experiência com a docência universitária, anos iniciais e Educação Infantil. O estudo apresentado nesta coletânea foi realizado a partir da pesquisa do mestrado, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Contato: cospedagoga@yahoo.com.br

CLEBER FERNANDES NOGUEIRA
Possui Licenciatura em Pedagogia (2010) pela Universidade São Marcos e Mestrado em Educação (2019) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou como Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus Hortolândia e Professor dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Municipal de Vinhedo - SP. Integrante do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do IFSP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atuando principalmente nos seguintes temas: Participação; Coletivo escolar; Comunidade escolar, Gestão democrática e Docência nos anos iniciais. Contato: clebhud@gmail.com

DANIEL NOVAES
É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (2012-Prouni), Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Padre Anchieta,

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2018-Capes) e Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (2022-Capes). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Histórico-Cultural. Atua nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Transtorno do Espectro Autista, Autismo, Formação de professor, Pesquisa narrativa, Relações de ensino e práticas pedagógicas. Participa do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho docente (USF), Grupo de Trabalho de Educação Especial da ANPED (GT-15), Grupo de Estudos Sobre autismo, Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP/UEM) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura (Gepesc/UFSCar). É docente da Universidade São Francisco, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: daniel.novaes@usf.edu.br

GIANE LUCÉLIA GROTTI

Doutora (2016) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre (2012) em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Metodologia do Ensino Pré-Escolar e Fundamental pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Pedagoga formada pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON), atualmente UNIFIL. Professora associada da UFAC, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil e Infâncias (GEPEI-UFAC). Participa do grupo de pesquisa NEPIE-UFPR, GEPEL-UFAC e do GEPPEAC-UFAC. Possui experiência como Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil (2021-2024), vice coordenadora do Curso de Pedagogia da UFAC (2017-2022). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Infância, Educação Infantil, Estágio Supervisionado em creches e pré-escolas, Assistência à criança, Classe hospitalar e Atendimento pedagógico domiciliar. Atua como membro do Fórum de Educação Infantil do

Estado do Acre (FAEI) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB). Contato: giane.grotti@ufac.br

HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal (CPAN). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludicopedagógica. Pedagoga, atua como professora pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS. Contato: helen.marrie@ufms.br

INGRATH NARRAYANY DA COSTA NUNES
Licenciada em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia, com especialização em Educação Especial Inclusiva. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre, desenvolvendo pesquisa sobre jogos didáticos acessíveis com audiodescrição e Braille. Atualmente, é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (Bionorte) e pelo Doutorado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências e Matemática (REDECIM), atuando em pesquisas voltadas à Educação Inclusiva, Tecnologias Assistivas e práticas pedagógicas para o ensino de Ciências e Matemática. Contato: ingrath.nunes@ufac.br

IZADORA MARTINS DA SILVA DE SOUZA
Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade, Curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com atuação no Mestrado em Humanidades Digitais PPGIHD do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar da UFRRJ. Coordenadora adjunta do Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva vinculado ao Instituto Multidisciplinar (CITEI/IM). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Professora tutora no Curso Lato Sensu

de Pós-Graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica, promovido pela UFRRJ e Fundação CECIERJ na modalidade EAD. Mestre em Educação pelo PPGEduc - UFRRJ. Especialização em Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz). Especialização em andamento em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Pedagogia pela UFRRJ. Líder do Grupo de Pesquisa Inclusão e Tecnologia na Educação (Gintec Edu/UFRRJ). Participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ). Principais temas de pesquisa: processos de Ensino-aprendizagem, Acessibilidade, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Tecnologia Assistiva (TA) e Mediação tecnológica. Contato: izadorasouza15@ufrrj.br

JACKELINE SUSANN SOUZA DA SILVA
Professora Adjunta na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Letras-Libras pela UNICesumar. Foi pesquisadora visitante na Universidade de Coimbra (UC-Portugal) e no Instituto de Relações Internacionais (IRI) da Universidade de São Paulo (USP). Colaborou no Observatório Nacional da Educação Especial (UFSCar). É assessora de gestão no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAAI) da FAFIDAM/UECE. Desenvolve consultorias, relatórios técnicos e textos científicos para periódicos e instituições nacionais e internacionais. É revisora *ad hoc* de projetos de pesquisa e artigos científicos interdisciplinares. Coordena projetos de monitoria, pesquisa e extensão nas temáticas de Estudos da Deficiência, Acessibilidade e Educação Superior. Contato: jackeline.susann@uece.br

JOÃO HENRIQUE DA SILVA
Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atuando

como docente permanente no Mestrado Profissional em Ensino de História. Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Direito Educacional, com Mestrado em Educação, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e Doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED). Atua no campo da Educação Especial, nos temas: Políticas educacionais, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão escolar, Fundamentos da educação e interfaces com a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena. Contato: joaohenrique.silva@ufrrj.br

JOÃO VÍTOR SAMPAIO DE MOURA
Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Contato: contatomourajvs@gmail.com

JOSEANE DE LIMA MARTINS
Professora Adjunto IV, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2022.) Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC,2013). Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Acre (UFAC,2007). Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC) (2004) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2017). Possi experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão na Educação Superior, Formação Docente para a Educação Especial. Docente permanente no Programa de Pós-

graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Contato: joseane.martins@ufac.br

KAROLAINE RODRIGUES DOS SANTOS
Estudante do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Bolsista no Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs). Acredita que sua participação no Grupo de Pesquisa tem sido uma experiência nova para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, contribuindo para expandir seus conhecimentos. Contato: karolaine.r@aluno.ifsp.edu.br

KELLY MAIA CORDEIRO
Professora no Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades Digitais (PPGIHD/UFRRJ). Professora Tutora no curso de especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (CECIERJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ) e Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Inclusão e Tecnologia na Educação (GINTEC EDU/UFRRJ). Membro do Comitê Gestor do Centro de Inovação tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI) - biênio 2024/2026. Participante do Grupo de Pesquisa Observatório em Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/ PUC-Rio). Possui experiência na Educação Básica: no ensino fundamental, ensino médio, modalidades EJA, Educação no Campo e Educação Especial. Tem como temas de interesse para pesquisa: processos de ensino e de aprendizagem na Educação Especial e Inclusiva, com o uso da tecnologia educacional e da

tecnologia assistiva como transversais para a acessibilidade da pessoa com deficiência. Contato: kelly.maia@ufrrj.br

LEONARDO SOBRINHO CÂMARA
Doutorando em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e Mestre (2022) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), na área de Educação e Processos Inclusivos. Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Roraima (2019). Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2015). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em direito à Educação - Educação Especial - Boa Vista (NEPEDE-EES). Pesquisa na área da Educação, nas seguintes temáticas: Militarização das escolas públicas, Educação Especial, Educação Física. Contato: leonardo.camara@ifrr.edu.br

MÁRCIA DE SOUZA LEHMKUHL
Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2018). Estágio pós-doutoral e Mestrado em Educação (2011) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialização em Alfabetização pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2001) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1993). Atualmente é pedagoga do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE), funcionária pública estadual no cargo de Pedagoga na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Ciências Humanas e de Educação (FAED). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Educação Especial (GEEP) da UFSC. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), associada ao GT de Educação Especial. Membro da Associação

Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação especial, Formação de professores, Política educacional, História da educação especial e Inclusão escolar. Contato: lehmkuhlms@gmail.com

MARIA ALDENORA DOS SANTOS LIMA
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (2015). Especialista em Pedagogia gestora-IVE (2005), em Educação Especial e Inclusiva FACINTER (2012) e em Língua Portuguesa (UFAC) (2014). Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC) (2005). Professora do Centro de Educação e LETRAS-CEL-UFAC. Ministra as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Fundamentos da Educação Especial. Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAI/PROAES/UFAC). Pesquisadora na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Educação de Surdos. Contato: maria.santos@ufac.br

MARIA EDITH ROMANO SIEMS
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede (PGEDA). Professora aposentada do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pedagoga, com Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e Doutorado em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou pós-doutoramento pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lidera o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE'Es). Contato: edithromanos@hotmail.com

MAYCON DE OLIVEIRA COSTA
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Ensino e Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelo Centro Universitário (UNIFATECIE), em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) e em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Atualmente é docente EBTT na área da Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) - Campus Baixada do Sol/Transacreana, membro do NAPNE e do NUTEC, ambos localizado no município de Rio Branco/AC. Contato: maycon.ocosta@ifac.edu.br

MIRELLA MACHADO DA SILVA
Estudante do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Bolsista no Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do IFSP. Contato: mirella.machado@aluno.ifsp.edu.br

MIRIAN MIRNA BECKER
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Ensino de Ciências (2014) e Licenciada em Pedagogia (2007), ambos pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente

nos seguintes temas: Desenvolvimento Profissional Docente, Mídias e Tecnologias na Educação, Educação à Distância, Atendimento Educacional Especializado, Processos Cognitivos e Ensino e Aprendizagem. Contato: mirian.becker@estudante.ufscar.br

PEDRO HENRIQUE ZANCA
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Já trabalhou como suporte em Tecnologia da Informação atendendo chamados internos relacionados a softwares e a manutenção de hardware. Atualmente trabalha com Consultoria na Empresa EY - Ernst & Young e desenvolve trabalho de pesquisa na área de Data Analytics com foco em Automação Inteligente (que inclui Processos Robóticos Automatizados, Inteligência Artificial etc.). Possui interesse na área de Data Analytics, Digital Data, Data Science, Inteligência Artificial, Agile, UX Design, Design Thinking e Governança de Dados. Contato: pedrozanca95@gmail.com

RAICA DA SILVA CHAVES
Estudante do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia. Bolsista no Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do IFSP. Contato: raica.chaves@aluno.ifsp.edu.br

THIRLEY ROCHA DE ALMEIDA
Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (UFAC) (2023) e Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Análise Comportamental Aplicada ao Autismo (ABA), Educação Especial Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em Psicopedagogia com Ênfase em Gestão Escolar. Contato: thirley.almeida@sou.ufac.br

A obra “Políticas e práticas inovadoras em Educação Especial" reúne resultados de ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação desenvolvidas em diversas regiões do Brasil. Trata-se da segunda coletânea organizada pelo Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), reunindo textos de autores vinculados ao Grupo de Pesquisa e de pesquisadores que contribuíram com o 3º Simpósio de Política e Gestão da Educação Especial. A obra problematiza as discussões acerca das políticas de Educação Especial, apresentando ainda relatos que poderão auxiliar em práticas pedagógicas inovadoras e mais inclusivas.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-3346-8