

# APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL / INCLUSIVA

VOLUME 3

LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE  
ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE  
ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS  
(ORGANIZADORES)

---

---

APRENDIZAGEM  
CRIATIVA NA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL / INCLUSIVA

VOLUME 3

---

---

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: Freepik  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 19/12/2024  
Termo de publicação: TP01052024

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Y53a

Ynaze, Leandro Key Higuchi.  
Aprendizagem criativa na educação especial / inclusiva Vol. III / Leandro Key Higuchi Ynaze, Rosângela Miranda dos Santos. --Itapiranga : Schreiber, 2024.  
118 p. : il. ; E-book.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-368-9  
DOI: 10.29327/5468126

1. Aprendizagem criativa. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino - inclusão. I. Título.  
II. Santos, Rosângela Miranda dos.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
TRABALHO COLABORATIVO: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO, REFLEXOS NA PRÁTICA.....	7
<i>Debora Andreia Pereira Mendes</i>	
<i>Elizabeth Regina Streisky de Farias</i>	
<i>Benedita Aparecida de Souza Santos</i>	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRABALHO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE MESTRADO PROFISSIONAL DE 2019 A 2023.....	13
<i>Maria Margarida Barbosa de Sá Santos</i>	
<i>Maria Luzia Costa Marques</i>	
<i>Claudia Antônia dos Santos</i>	
<i>Sebastiana Almeida Souza</i>	
PROJETOS PEDAGÓGICOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA EM DUAS ESCOLAS.....	24
<i>Kátia Silva dos Santos</i>	
<i>Valéria Sperduti Lima</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CURRÍCULO.....	37
<i>Maria José Nice Paiva Lima</i>	
<i>Lucas Pinto Oliveira</i>	
<i>Katia Maria Guimaraes Costa</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE O INSTITUÍDO E O PRATICADO NAS REDES INTERIOANAS DO BRASIL – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	51
<i>Simone Neves Queiroz de Freitas</i>	
<i>Vanessa Santos da Cruz</i>	
<i>Antonia Ozenira da Silva</i>	
<i>Protagullas Oliveira da Silva</i>	

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA REGULAR.....	60
<i>Norbelina Vieira Vieira</i>	
<i>Antonia Ozenira da Silva</i>	
<i>Maria Pereira Vieira</i>	
<i>Iolete de Fátima Oliveira Martins</i>	
AVALIAÇÃO DA MATERNIDADE ATÍPICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	67
<i>Ângela Hornes da Trindade</i>	
<i>Cíntia Regina Secario de Oliveira</i>	
<i>Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga</i>	
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E OBJETIVOS.....	81
<i>Manoel Tavares Freitas Júnior</i>	
<i>Maria José Nice Paiva Lima</i>	
<i>Darlane Cristina Maciel Saraiva</i>	
<i>Katia Maria Guimaraes Costa</i>	
COMO TRABALHAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AEE?.....	97
<i>Ivana Clotilde Rizzi Advincula</i>	
<i>Laura Monique Araújo da Silva</i>	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INFLUÊNCIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO .....	106
<i>Daniela Nassim Camargo da Fonseca</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	115

# APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

Educação Especial, antes vista como um nicho restrito, se tornou um tema central nas discussões sobre a educação em uma perspectiva inclusiva. Diante da crescente diversidade de necessidades em nossas escolas, é essencial revisar nossas práticas pedagógicas, com o intuito de construir ambientes acolhedores e receptivos às diferenças, garantindo a todos uma aprendizagem significativa.

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, onde os métodos tradicionais já não são suficientes para preparar todos os alunos — com ou sem necessidades educacionais especiais — para os desafios do século XXI. Nesse novo cenário, habilidades como autonomia, criatividade e colaboração se tornaram fundamentais. O ensino precisa ir além da repetição e do saber convencional; ele precisa ser transformador e inclusivo.

É nesse contexto que surgem inúmeras ferramentas e metodologias promissoras para o ensino e a aprendizagem inclusivos, como a aprendizagem criativa, a cultura digital, a cultura maker e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entre outros recursos inovadores. Essas abordagens visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam alcançar uma aprendizagem de qualidade.

Este livro tem como objetivo compartilhar as vivências, reflexões, conceitos, estudos e práticas dos autores na Educação Especial, sempre com uma perspectiva inclusiva tendo como meta principal estimular os educadores a repensarem seus planejamentos e concepções sobre a educação especial e a educação inclusiva, além de inspirá-los a se apropriarem das novas metodologias e abordagens que ajudam a construir uma escola para todos.

A obra foi dividida em três volumes, com o objetivo de proporcionar uma abordagem abrangente e aprofundada do tema:

O **primeiro volume** foca nos conceitos, nas políticas e nos temas diversos que envolvem a inclusão.

O **segundo volume** explora as tecnologias digitais e as metodologias inovadoras aplicadas no processo de ensino da Educação Especial.

O **terceiro volume** trata do ensino colaborativo, do currículo, da avaliação e da formação de professores, recursos, cultura, entre outros temas relacionados aos processos inclusivos.

Esperamos que esta obra seja uma fonte de reflexão e inspiração para todos os educadores que buscam, cada vez mais, promover uma educação que atenda à diversidade e seja verdadeiramente inclusiva

Desejamos uma boa leitura

*Organizadores*

# TRABALHO COLABORATIVO: O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO, REFLEXOS NA PRÁTICA<sup>1</sup>

*Debora Andreia Pereira Mendes<sup>2</sup>*

*Elizabeth Regina Streisky de Farias<sup>3</sup>*

*Benedita Aparecida de Souza Santos<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Com base no artigo 4º inciso III da LDB 9394/96 (Brasil, 1996) onde a inclusão se torna obrigatória e necessária em todos os segmentos da educação, tornou-se importante o estudo sobre o trabalho colaborativo e o Plano Educacional Individualizado para obtermos esclarecimentos e soluções de como trabalhar com qualidade e buscando novos conhecimentos, com vistas à práticas mais inclusivas.

A Educação Inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação de qualidade, não desconsiderando a deficiência, suas características e especificidades, entretanto, centrando na pessoa como um ser humano em formação nas dimensões intelectuais, físicas, psicológicas, sociais, compreendendo-o como um ser de totalidade.

Neste viés este estudo terá como base a articulação dos professores com o uso do instrumento Plano Educacional Individualizado (PEI) de forma colaborativa.

Para isso é fundamental romper a fragmentação e o distanciamento entre os professores da educação especializada e professores da sala comum.

---

1 Trabalho apresentado ao II Seminário Nacional de Educação Inclusiva PROFEI na Articulação com a Educação Básica Educação e inclusão: diálogos e perspectivas nas escolas, realizado entre os dias 16 a 18 de outubro de 2024.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI. Universidade Estadual do Paraná - Unespar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8629169357595463>. E-mail: [debora.mendes.unespar.t4@gmail.com.br](mailto:debora.mendes.unespar.t4@gmail.com.br).

3 Doutora em Educação, docente do Colegiado de Pedagogia da Unespar Campus de Paranaguá. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8009305295212594>. E-mail: [elizabeth.farias@ies.unespar.edu.br](mailto:elizabeth.farias@ies.unespar.edu.br).

4 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI. Universidade Estadual do Paraná- Unespar. Currículo Lattes; <http://lattes.cnpq.br/5803281361101542>. E-mail: [benedesouza@hotmail.com](mailto:benedesouza@hotmail.com).

Uma das possibilidades para aproximar estes professores é analisar as práticas pedagógicas intervenções, conversas, diálogo entre os envolvidos, como próprio nome diz, deve ser contínua e também no contexto escolar, visando as necessidades reais e específicas de cada realidade, onde todos os profissionais planejam juntos, mesmo que de forma online, refletir sobre a organização física, adaptações, estratégias para avaliação diagnóstica, planejamento das atividades, materiais adaptados, recursos tecnológicos, práticas diferenciadas com metodologias inovadoras, e avaliação.

O campo de implementação é um Centro Municipal de Educação Infantil do Campo no município de Araucária, Paraná, e o envolvimento acontece entre a equipe gestora, pedagógica, professores, profissionais de apoio, estagiários, educadores e familiares.

A Educação do Campo mantida pelo Poder Público Municipal destina-se ao atendimento das comunidades localizadas no território rural do Município de Araucária e compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

A tratativa dessa temática, no contexto brasileiro, tem se organizado, com distinções, por meio da Educação do Campo e da Educação Especial, cujas propostas políticas têm requerido o direito universal à educação e a atenção às particularidades pedagógicas, respectivamente, das populações do campo e das populações com deficiência (Caiado & Meletti, 2011; Nozu, 2017).

Atuando como professora do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Coensino, tive a possibilidade de buscar estratégias e práticas inclusivas envolvendo toda a comunidade escolar para que de fato o trabalho colaborativo acontecesse dentro da unidade escolar, sendo que o Plano Educacional Individualizado que é um dos documentos que caracteriza a colaboração entre esses professores era desconhecido pela maioria desses profissionais. Pontuamos que as estratégias e práticas estão em desenvolvimento.

As ações já desenvolvidas foram: Formação continuada em serviço (Mediações, discussão com toda a equipe, orientações e esclarecimentos de dúvidas para os profissionais de apoio e estagiários), drive compartilhado do PEI na perspectiva da construção colaborativa. Uma das autoras, atua como professora de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, tendo, portanto, acesso a toda a documentação pedagógica das crianças, no entanto, para a elaboração do PEI, tais documentos não são disponibilizados. As discussões entre os envolvidos esclarecem quais as potencialidades da criança e seus desafios.

Capellini e Zerbato (2019) indicam o ensino colaborativo, afirmando que é a escola que deve ser modificada para atender as crianças e alunos, e não ao contrário.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é definido como um recurso pedagógico centrado na criança individualmente, porém, elaborado colaborativamente. O PEI indica uma base de ação e intervenção pedagógica e descreve o contexto de acordo com o que se pretende atingir com a turma.

Conforme apontam Glat, Vianna e Redig (2012). O Plano Educacional Individualizado (PEI) trata-se de um:

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos, e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização, já alcançados e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levados em considerações expectativas familiares e do próprio sujeito (p.84).

Ressaltamos que o PEI, é uma estratégia que favorece o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado de crianças da Sala de Recursos e da Sala comum, dessa forma é de extrema importância que a proposta do PEI seja colaborativa.

Tais ações fundamentam-se em teóricos que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social, nesse contexto do Trabalho Colaborativo, que resultam em ações colaborativas.

Tais estratégias e práticas justificam-se pela constatação de atribuir maior significado ao trabalho pedagógico, de modo especial pautado na abordagem do trabalho colaborativo, propiciando a resolução de dificuldades e indagações que surgem no ambiente escolar. Esclarecemos que essas práticas estão em andamento, no entanto já sinalizam valiosas contribuições.

## **METODOLOGIA**

Deixa-se exposto que a Sala de Recursos Multifuncionais no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil do Campo (CMEI) foi implementada no presente ano, assim, fez-se necessário promover ações formativas tanto para professores, profissionais e famílias. Sobre tal serviço elenca-se uma formação específica para os professores sobre o Ensino Colaborativo e o Plano Educacional Individual (PEI), bem como, nos momentos de hora atividade e Coensino a articulação de forma individual e em pequenos grupos por turmas, nesses momentos foi possível apresentar o documento para os professores que ainda não conheciam o PEI e discutir estratégias em colaboração, reuniões individuais com pais/ responsáveis legais e formação em grupos com a presença dos responsáveis pelo Departamento de Educação Especial do Município.

Destaca-se também o uso do drive compartilhado que vem sendo um grande aliado ao trabalho colaborativo e nessa realidade está organizado em

pastas por crianças e turmas, todos os professores da unidade envolvidos com as crianças têm acesso aos portfólios e o PEI que vem sendo orientado que os professores acessem o documento para consulta ou construção colaborativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado estas estratégias e práticas estão em desenvolvimento e precisam ser constantes na unidade, porém já observamos resultados positivos.

No que se refere às ações, os profissionais relatam que é de extrema importância esses momentos para construção coletiva do Plano Educacional Individual (PEI), pois possibilita trocas, reflexões e encaminhamentos mais assertivos para o desenvolvimento das crianças e para o planejamento das atividades que contemple a todos na sala de aula.

Construindo o Plano Educacional Individualizado (PEI):

### 2024 SRM - EDUCAÇÃO INFANTIL PEI - Planejamento Educacional Individualizado

#### 2.3 NO ÂMBITO DA FAMÍLIA;

Propor encaminhamentos que auxiliem nas organizações do dia-a-dia, como: Painel de rotina para seguir em casa para contribuir com seu desenvolvimento.

Ampliar possibilidades quanto a alimentação;

#### 4. PROTOCOLOS DE CONDUTAS:

- Orientação verbal para o seu deslocamento nos espaços
- Incentivar a alimentação, propor atividades sobre a alimentação saudável, brincar de faz de conta com alimentação, propor atividades e brincadeiras que utilizem o refeitório para a familiarização com o espaço.

Trazemos alguns relatos em relação aos momentos: “Nossa professora D. não tinha conhecimento sobre esse documento” (professora participante)

“Com o Plano Individual podemos pensar em conjunto e planejar melhor as atividades para as crianças inclusas” (professora participante).

“Já ouvi falar do documento e passei informações para colocar nele, mas nunca fiz um, vai ser muito bom participar” (professora participante)

“Mandaram fotos pra mim, que ele experimentou todas as frutas, muito feliz pelo trabalho de vocês, consigo ver pelas fotos que ele está participando da aula com alegria” (mãe de uma criança atípica que não comia frutas desde 1 ano de idade, hoje está com 5 ANOS.)

### Drive compartilhado:

Considerando a dinâmica da unidade, o drive compartilhado tem sido nosso grande aliado nas construções coletivas, nem sempre é possível participar de forma física de todas as horas atividades e dessa forma é possível promover o trabalho colaborativo na escrita do PEI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que as vivências e práticas com colaboração trazem tranquilidade aos profissionais no sentido em que uma pessoa não é somente responsável pelo desenvolvimento das crianças e sim com uma rede colaborativa, esse trabalho que muitas vezes era árduo, passa a ser possível de forma mais tranquila, pois é possível dividir as responsabilidades e a soma dessa colaboração traz essa tranquilidade aos profissionais. De tal forma, reportamos ao que havíamos estabelecido como objetivos.

Propor práticas formativas no campo pesquisado, tendo em vista envolver toda comunidade escolar, equipe pedagógica, professores e profissionais de apoio levando ao conhecimento do Plano Educacional Individualizado e o trabalho colaborativo. Em cada vivência descrita é possível perceber o engajamento entre os profissionais e o protagonismo tanto dos profissionais como das crianças, em especial das crianças Público da Educação Especial.

É importante destacar que para a realização dessas práticas e estratégias a equipe gestora e pedagógica contribui significativamente, apoiando e organizando os momentos para cada ação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo?.. São Paulo: Edicon. Acesso em: 25 ago. 2024, 2019.

DIRETRIZES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Araucária, Paraná: Prefeitura do Município de Araucária, 2012.

MÁRCIA, Denise.Pletsch.; GLAT, Rosana Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Disponível em: [https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias\\_educacionais\\_diferenciadas\\_para\\_alunos\\_com\\_necessidades\\_especiais](https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. Acesso em 18 de agos. 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Mônica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalho dos; RIBEIRO, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo?. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 5, p. e8972, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8972. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8972>. Acesso em: 25 ago. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógica do coensino.2014.216f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=fukk>. Acesso em: 18 de agos.2024.

VIRALONGA, Carla Ariela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em 17 de agos de 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZABOROSKI, Ana Paula; MATA, Simara Pereira da; SORIANO Karen Regiane; MARTINS, Patrícia Tupin. O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em 17 de agos de 2024.

# DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRABALHO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE MESTRADO PROFISSIONAL DE 2019 A 2023

*Maria Margarida Barbosa de Sá Santos<sup>1</sup>*

*Maria Luzia Costa Marques<sup>2</sup>*

*Claudia Antônia dos Santos<sup>3</sup>*

*Sebastiana Almeida Souza<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

De forma consensual, reconhece-se que o estabelecimento educacional desempenha uma função de relevância incontestável no processo de formação integral de todos os estudantes, destacando-se sua relevância no contexto daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Este cenário escolar assume uma posição central, visto que é nele que tais indivíduos estabelecem interações com seus colegas e constroem conhecimento de maneira alinhada às suas aptidões e potencialidades.

A efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino não segue um processo simples, demandando alterações em diversos âmbitos, desde a infraestrutura das escolas até a abordagem pedagógica dos

---

1 Professora Pedagoga do Estado de Mato Grosso e do Município de Rondonópolis, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso E-mail: margaridabsantos@hotmail.com.

2 Professora Pedagoga no Município de Cuiabá e Município de Várzea Grande Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso E-mail: lulusof16@gmail.com.

3 Professora Pedagoga do Estado de Mato Grosso, Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: claudia santos082@gmail.com.

4 Professora Doutora Docente na Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: sebastiana.souza@ufmt.br.

Artigo apresentado e publicado nos anais do Seminário de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2023/>.

educadores. Essas transformações, sem dúvida, envolvem a necessidade de questionar e superar paradigmas estabelecidos (Mantoan, 2003).

Os docentes frequentemente se deparam com desafios significativos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, em virtude dessa percepção generalizada de que as limitações inerentes a esses estudantes anulam sua capacidade intrínseca de aprendizado. Em consequência disso, é comum observar a condução das práticas pedagógicas de forma dissociada do contexto da sala de aula, o que, por sua vez, compromete o progresso no processo educacional desses estudantes.

Pletsch (2014), ao discorrer sobre as práticas pedagógicas na escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, afirma que não existe uma receita pronta, mas que há reflexões acerca das práticas pedagógicas diversificadas que corroborem com a mediação humanizada, visando a participação e aprendizagem desses estudantes.

Assim, por meio desta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: Como as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional abordam e analisam a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e a prática do trabalho colaborativo no contexto educacional?

### ***Objetivo***

Analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

### ***Procedimentos metodológicos***

Com a finalidade de reunir e analisar conhecimentos produzidos sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e da prática do trabalho colaborativo, realizamos a pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento que “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Omanowski; Ens, 2006, p. 40), sendo o setor escolhido para essa pesquisa, as dissertações do Banco de dados da Capes e das produções do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

A seleção da presente investigação, a partir deste enfoque específico, foi motivada pelo fato de as autoras serem novas pesquisadoras inscritas no programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. A intenção primordial era a de adquirir um conhecimento mais aprofundado acerca das produções acadêmicas realizadas por instituições educacionais nos últimos cinco anos.

A pesquisa bibliográfica de acordo com a definição de Gil (2008), implica na análise de trabalhos previamente existentes no campo do conhecimento.

Conforme explicado pelo autor, “a pesquisa bibliográfica oferece uma vantagem significativa, permitindo ao pesquisador abranger uma ampla gama de fenômenos, muito além do que seria possível investigar diretamente” (Gil, 2008, p. 51). De acordo com a perspectiva de Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa desempenha um papel fundamental em outros métodos utilizados na produção do conhecimento científico, uma vez que, antes de começar a pesquisa, é crucial examinar o que já foi produzido sobre um determinado tema.

Recorremos a fontes como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) para embasar nossa pesquisa.

Este estudo, conduzido ao longo do primeiro semestre de 2023, foi estruturado em torno dos descritores “Trabalho colaborativo” + “Deficiência Intelectual” presentes nos títulos, resumos e palavras-chave dos documentos, com a intenção de abranger diversas perspectivas dentro do campo da Educação Inclusiva. Para aprimorar os resultados, selecionamos a categoria de “Mestrado Profissional”. Realizamos buscas em trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Devido ao foco de nossa pesquisa, não incluímos estudos que tratavam da inclusão de estudantes com outras formas de deficiência.

Através dos descritores escolhidos, identificamos um total de 30 dissertações, das quais 6 estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná e 24 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

**Tabela 1** - Quantitativo de produções oriundas do Mestrado Profissional, de 2019 a 2023 com os descritores “Trabalho Colaborativo” e “Deficiência Intelectual”

Ano	Dissertações
2019	5
2020	6
2021	4
2022	14
2023	1

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

Deste modo, o corpus da análise qualitativa foi constituído por 4 dissertações, entre as quais encontram-se no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná e 3 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

## ***Resultados e discussões***

O conjunto de materiais encontrados nos levou a organizar as análises conforme o objetivo de pesquisa, sendo ele de analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

As análises dos dados foram organizadas em dois eixos. No primeiro, reunimos pesquisas que oferecem um panorama geral sobre as práticas colaborativas na docência. No segundo, trazemos a literatura que versa sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual.

### **EIXO 1: PRÁTICAS COLABORATIVAS NA DOCÊNCIA**

Apresentamos na tabela 2, a seguir, um resumo das produções encontradas em nossa pesquisa, as quais abordaram como objeto de estudo as práticas colaborativas na docência. Essas produções constituem um conjunto significativo de trabalhos acadêmicos que se dedicaram a investigar e analisar o fenômeno das práticas colaborativas entre professores em contextos educacionais.

No decorrer deste estudo, examinamos minuciosamente essas pesquisas, buscando compreender as tendências, os enfoques teóricos adotados, as metodologias empregadas e os principais achados obtidos. Os resultados da análise dessas produções oferecem insights valiosos para a compreensão das dinâmicas colaborativas na educação e podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras que favorecem a inclusão escolar.

**Tabela 2:** Produções que se apresentam conformidade acerca das práticas colaborativas na docência

Produção 1	Título: O ensino colaborativo: contribuições para as práticas docentes inclusivas
	Autor: Michelly Fink
	Orientador: Professora Dra. Sandra Salete de Camargo Silva
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UNESPAR
	Ano: 2022
Produção 2	Título: O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado
	Autor: Patrícia Vassoler Scaramussa
	Orientador: Professora Dr. <sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UFES
	Ano: 2021
Produção 3	Título: Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental
	Autor: Fabiane Schwade Januário
	Orientador: Professora Dra. Dra. Maria Antônia de Souza
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UEPG)
	Ano: 2021

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

A dissertação de Fink (2022) teve como objetivo principal analisar o ensino colaborativo como uma abordagem promissora para a educação inclusiva de estudantes com necessidades especiais. Para alcançar esse objetivo, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, baseada em pesquisa-ação, envolvendo 14 professores de escolas públicas no Paraná que lecionavam para estudantes do 6º ano, tanto em salas regulares quanto em salas de recursos multifuncionais.

Os resultados da pesquisa destacam a preocupação dos professores em garantir a aprendizagem de todos os alunos e como o trabalho colaborativo é visto como uma maneira de superar desafios práticos na promoção do acesso ao currículo para todos. Além disso, a pesquisa enfatiza como os processos formativos que promovem a colaboração entre professores podem levar a mudanças nas concepções e atitudes dos docentes, tornando o ensino mais inclusivo. Essa pesquisa também aponta para a necessidade de estudos teóricos e práticos adicionais sobre o ensino colaborativo e práticas pedagógicas inclusivas.

A dissertação *Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental*, de Januário (2022), teve como objetivos principais conhecer o trabalho desenvolvido por oito professoras na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede estadual de ensino em Ponta Grossa, Paraná, e compreender o trabalho realizado por essas professoras ao elaborar novas propostas didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental. Para alcançar esses objetivos, a autora conduziu uma pesquisa colaborativa de natureza aplicada, com o procedimento da pesquisa participante.

O estudo envolveu levantamento bibliográfico e observação participante durante reuniões colaborativas das professoras da SRM. A pesquisa participante permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para apoiar o aprendizado desses alunos. Além disso, a ênfase na colaboração entre as professoras é importante, pois destaca a importância do trabalho em equipe e da troca de conhecimentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

A dissertação intitulada *O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado*, de Scaramussa (2021), teve como objetivo principal analisar a colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Aula Regular. Para alcançar esse objetivo, a autora utilizou uma abordagem de pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso etnográfico.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, grupos focais, análise documental e observação participante. A pesquisa envolveu a participação de diversos profissionais da área educacional, incluindo uma pedagoga coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. O estudo buscou entender como ocorre a colaboração entre os professores da sala regular e do AEE, analisando os movimentos desse trabalho docente articulado.

A pesquisa revelou que, embora o município encoraje a colaboração durante o planejamento, o número de alunos atendidos por professores de AEE raramente permite planejamento conjunto. Em vez disso, os professores geralmente trocam ideias durante os momentos de café, intervalos e em sala de aula. A perspectiva dos professores de AEE destacou que, mesmo quando ocorre planejamento conjunto, muitas vezes se resume a uma colaboração superficial, sem ações compartilhadas, pois cada professor elabora seu plano de forma independente. A pesquisa ressaltou a importância de investir tanto na formação profissional nas escolas regulares do município quanto nas condições de trabalho necessárias para promover uma colaboração efetiva nos ambientes escolares.

Ao analisarmos as produções mencionadas nesse eixo, percebemos o quanto evidenciam a respeito da importância do trabalho colaborativo na promoção da inclusão educacional, pois:

[...] permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. Por isso, é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva (Viralonga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 85-86).

Observamos a evidência da eficácia do trabalho docente na perspectiva colaborativa visando a efetivação da inclusão escolar. Entretanto, também evidenciam que essas práticas ocorrem com pouca regularidade. Notamos que esses momentos de colaboração, que são de grande relevância e que deveriam ser frequentes nas escolas, ocorrem apenas esporadicamente e de maneira informal.

Isso revela uma lacuna significativa relacionada à necessidade de sistematização dessas práticas, bem como à promoção de discussões e sensibilização junto aos professores, com o objetivo de destacar a importância de sua atuação docente na promoção das trocas de saberes.

## EIXO 2: INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Abaixo, na tabela 3, apresentamos o resumo da obra que identificamos em nossa pesquisa, tratando da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, a qual foi localizada durante nossas investigações.

**Tabela 3:** Produção que se apresenta conformidade acerca do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual

Produção	Título: Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educando com deficiência intelectual
	Autor: Adriana Lígia Miskalo
	Orientador: Professora Dra. Roseneide Maria Batista Cirino Coorientadora: Professora Dra. Denise Maria Vaz Romano França
	Tipo: Dissertação
	Instituição: UNESPAR

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Paraná (2023).

O trabalho intitulado *Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educando com deficiência intelectual*, realizado

por Miskalo (2022), objetivou compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas dos docentes frente ao educando com DI e a relação dessas com a formação docente. Para alcançar esses objetivos, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica com estudos do tipo exploratório e descritivo, com abordagem de análise qualitativa, por meio de audiogravação com aplicativo de gravador de voz, tendo como instrumento de coleta de dados o roteiro de entrevista semiestruturada.

Participaram 10 professores que lecionam os componentes curriculares no 6<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental em um colégio da rede estadual do Paraná. Os resultados da pesquisa visibilizam as condições do trabalho docente, pois as exigências de trabalho, falta de estímulo na carreira e as diversas dificuldades sociais que refletem no ambiente escolar afetam e sobrecarregam o trabalho do professor, e isso o desestimula a buscar formação específica. Ainda se observa, por parte dos professores, a preocupação em classificar o aluno com deficiência, baseando-se apenas em questões biológicas e no laudo médico, o que pode ocasionar limites no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa avalia o Desenho Universal da Aprendizagem – DUA, que trata-se de um conceito novo, pouco utilizado entre os professores. Mesmo que muitos procurem estimular os alunos a buscar diferentes maneiras de apresentar o conteúdo com diversos tipos de recursos e metodologias, este conceito é pouco explorado entre estes profissionais. Os achados desta pesquisa corroboram na produção de conhecimento, na medida que sinaliza o DUA como uma organização da prática pedagógica eficaz na inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas. A pesquisa aponta para a necessidade de pensar a formação continuada de professores voltada para reflexão de práticas inclusivas.

A análise desta produção nos convida a refletir sobre a viabilidade de reavaliar o modelo de educação segregador na prática pedagógica voltada para com estudantes que possuem Deficiência Intelectual. Nesse contexto, os alunos que são o público-alvo da educação especial, caracterizados por atrasos no desenvolvimento cognitivo, frequentemente são inseridos de forma inclusiva na sala de aula regular, onde executam atividades descontextualizadas em relação à proposta pedagógica da aula. Por conseguinte, como destacado por Mantoan (2003, p. 34), “[...] tais paradigmas estão intrinsecamente ligados a uma visão conservadora que valoriza escolas que priorizam a memorização de datas, fórmulas e conceitos fragmentados”.

Também Freire (1987) pontua que este modelo de educação é designado como Educação Bancária, em que a relação entre professor e aluno é hierarquizada, favorecendo a memorização passiva de conteúdo. Em contraposição a essa abordagem, Freire convida a uma prática educacional libertadora, centrada no diálogo e na problematização da realidade.

Nessa perspectiva, outro ponto a ser observado como alternativa para promover a inclusão efetiva dos estudantes com Deficiência Intelectual, conforme discutido por Miskalo (2022), está fundamentada na teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância dos aspectos sociais e culturais na construção do conhecimento, destacando a interação com o outro como elemento central. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural argumenta que o conhecimento é formado a partir das relações e interações sociais.

Seguindo essa mesma perspectiva, Souza (2014) ao contextualizar a teoria de Vygotsky, ressalta que:

Vygotsky é um autor que valoriza a escola, o professor e a intervenção pedagógica, isto é, o papel do educador na formação do sujeito. Para ele, a interação social é base essencial para o desenvolvimento psíquico do sujeito, pois este pesquisador observa aspectos que vêm de dentro do sujeito e coisas que vêm do ambiente. Ele considera que as funções psíquicas são formadas a partir da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento (Souza, 2014, p. 56).

Infere-se, a partir da análise das abordagens teóricas discutidas, que é viável e relevante a efetiva inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual no ambiente escolar. Tal assertiva é respaldada pela crença na capacidade desses indivíduos para a aprendizagem, visto que o conhecimento de natureza abstrata é construído em interação social e, portanto, representa um patrimônio cultural compartilhado, como postulado por Vigotsky (1984). A compreensão desses princípios teóricos reforça a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento e a participação plena desses alunos no contexto educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as pesquisas contemporâneas provenientes de programas de Mestrado Profissional com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

Observamos que a produção do conhecimento na temática pesquisada nos evoca a repensar o ambiente escolar que está permeado de desafios, unir forças e nos ajudarmos coletivamente com estudos, planejamentos e com formulações de estratégias para promovermos a inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual.

De que escola estamos falando? De uma escola contemporânea que necessita avanço nas suas práticas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual e também com outras deficiências, ou uma escola que tem um discurso de inclusão, mas a sua prática é ao contrário?.

## REFERÊNCIAS

- FINK, Michelly. **O ensino colaborativo: contribuições para as práticas docentes inclusivas**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2022. Disponível em link: <http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>, acesso em 14 jul. de 2023.
- FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JANUÁRIO, Fabiane Schwade. **Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: [https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3791/1/Fabiane%20Schwade%20Januario.p df](https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3791/1/Fabiane%20Schwade%20Januario.pdf). Acesso em 20 set. 2023.
- JESUS, Denise Meirelles de. **Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva**. In: JESUS, Denise. Meireles (org.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Edufes: Espírito Santo, 2012, p. 203-218.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MISKALO, Adriana Ligia. **Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 14 jul. 2023.
- OMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872> Acesso em: 12 jan. 2023.
- PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Arizona State University. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089>. Acesso em: 01 out. 2023.

SCARAMUSSA, Patricia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado.** 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal//tese\\_15076\\_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20di%20sserta%E7%E3o.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15076_01.%20Vers%E3o%20final%20da%20di%20sserta%E7%E3o.pdf). Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, Sebastiana Almeida. **A contribuição da zona de desenvolvimento proximal no aprendizado de alunos com deficiência intelectual e surdez: Intelectual e surdez.** Revista Diálogos, Mato Grosso, v. 2, n. 2, p. 54-65, dez./2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2878>. Acesso em: 2 out. 2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eunice Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente.** Interfaces da Educação, 7(19), 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953>. Acesso em: 06 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# PROJETOS PEDAGÓGICOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE CONTEMPORÂNEA EM DUAS ESCOLAS

*Kátia Silva dos Santos<sup>1</sup>*

*Valéria Sperduti Lima<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um princípio essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa, respeitando as características individuais dos estudantes. A Declaração de Salamanca (1994), adotada na conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, destaca a importância de um sistema educacional que valorize a diversidade e acolha todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Em um contexto de crescente diversidade nas salas de aula, esse compromisso com a inclusão torna-se ainda mais urgente, demandando práticas pedagógicas adaptadas às diferentes necessidades dos alunos (Praisá & Rosa, 2016). Assim, as práticas pedagógicas inclusivas precisam ser constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que atendam às demandas de todos os estudantes. Conforme a BNCC (2017), alinhada às habilidades e competências previstas para os anos e ciclos de aprendizagem.

Nesse cenário, a avaliação assume um papel crucial, não apenas como instrumento de medição do desempenho acadêmico, mas como um processo contínuo e formativo que identifica as necessidades educacionais dos alunos, ajusta as práticas pedagógicas e promove um ambiente de aprendizado inclusivo. A avaliação inclusiva requer métodos diversificados, como avaliações diagnósticas, autoavaliações e portfólios, que respeitem as singularidades de cada estudante e incentivem sua participação ativa.

---

1 Mestranda da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: [katia.santos16@unifesp.br](mailto:katia.santos16@unifesp.br)  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5509017809281265>.

2 Doutora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: [vslima@unifesp.br](mailto:vslima@unifesp.br)  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246940231681306>.

Para fundamentar essa perspectiva, Tyler (1974) argumenta que a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem, ajudando a verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados. Zabala (1998) acrescenta que a avaliação desempenha uma dupla função: confrontar as estratégias pedagógicas com a realidade da aprendizagem e garantir que os alunos se apropriem dessas estratégias. Quando integrada aos processos educacionais, a avaliação fortalece a ação educativa, contribuindo para ambientes de aprendizado mais inclusivos.

A inclusão educacional deve, portanto, ser um compromisso permanente, que permeia a formação de professores, as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a construção de ambientes escolares que celebrem a diversidade. Santos (2013) e Pimentel (2019) defendem que a educação inclusiva vai além do acesso, exigindo que todos os estudantes possam aprender e se desenvolver em um ambiente que valorize suas individualidades. A busca por uma educação inclusiva de qualidade é, portanto, uma responsabilidade coletiva, compartilhada por toda a sociedade.

A formação inicial e continuada de professores desempenha um papel central nesse contexto, proporcionando uma preparação abrangente que abarca as dimensões pedagógicas, culturais, sociais, psicológicas, técnicas, legais e colaborativas. Essa formação permite que os educadores implementem práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. A qualidade educacional, nesse sentido, é um aspecto importante nas discussões sobre inclusão, sendo reconhecida pela Declaração de Salamanca como um direito inalienável, sustentado por marcos regulatórios nacionais e internacionais que garantem a todos o acesso a uma educação inclusiva e de alta qualidade (Menegat et al., 2016; Santos & Cabral, 2019).

Na escola, a implementação de uma visão educacional inclusiva deve ser refletida no Projeto Pedagógico (PP), um instrumento essencial para garantir a eficácia da inclusão no ambiente escolar, orientando as ações educacionais. Este estudo busca analisar os Projetos Pedagógicos de duas escolas públicas de ensino fundamental em Betim, focando na abordagem e implementação da educação inclusiva. A pesquisa visa identificar as diretrizes e estratégias que promovem a inclusão, bem como os desafios enfrentados na construção de um ambiente educativo que valorize a diversidade.

A relevância dessa análise reside na compreensão de como as políticas educacionais se concretizam na prática, contribuindo para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e participativos. Ao investigar a representatividade da inclusão nos Projetos Pedagógicos, o estudo pretende oferecer insights para aprimorar as práticas educacionais e fortalecer o diálogo entre educadores, gestores e a comunidade escolar, com o objetivo de promover uma educação mais justa e acessível, que respeite as singularidades de cada aluno.

## *A Educação Inclusiva e os Projetos Pedagógicos*

A relação entre educação inclusiva e Projetos Pedagógicos (PP) é essencial para promover uma escola que valoriza e respeita a diversidade. O Projeto Pedagógico desempenha um papel fundamental na implementação das diretrizes de inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. A Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) são marcos que orientam a estruturação de PPs inclusivos, enfatizando a necessidade de adaptar o sistema educacional às diversas necessidades dos alunos (Bondan et al., 2022; Prais & Vitaliano, 2022).

A elaboração dos PPs deve ser colaborativa, envolvendo gestores, professores, familiares e especialistas, para refletir as especificidades de cada contexto escolar. Essa abordagem participativa é crucial para garantir que as estratégias pedagógicas e os currículos sejam flexíveis e adequados às realidades vivenciadas por alunos e educadores (Prais & Vitaliano, 2022; Souza & Pletsch, 2017). Além disso, é imprescindível incluir ações que assegurem a formação continuada dos professores, capacitando-os para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas diferenciadas (Prais & Vitaliano, 2022; Maia & Freire, 2020).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem curricular que apoia a formação docente e promove práticas pedagógicas inclusivas (Prais & Vitaliano, 2022; Zerbato & Mendes, 2018). Para garantir a equidade educacional, é essencial adaptar materiais, utilizar tecnologias assistivas e criar um ambiente escolar acolhedor (Bondan et al., 2022; Prais & Vitaliano, 2022; Zerbato & Mendes, 2018).

Portanto, os Projetos Pedagógicos devem ser vistos como ferramentas estratégicas que, quando bem elaboradas, sustentam uma educação inclusiva e valorizam todos os estudantes. Essa unidade educacional vai além da padronização de processos, promovendo a convergência de valores, metodologias e objetivos que fomentam a colaboração e coesão entre os membros da comunidade escolar. Projetos Pedagógicos eficazes garantem que todos os educadores compartilhem uma visão comum e que as ações pedagógicas reflitam um compromisso com a diversidade e a equidade. Assim, a unidade educacional se estabelece como prática, fortalecendo a consistência e a eficácia das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Para analisar os Projetos Pedagógicos alinhados às particularidades de cada escola, o próximo tópico apresenta uma caracterização detalhada das instituições investigadas.

### *Caracterização das escolas pesquisadas*

As escolas investigadas, denominadas para fins de sigilo como **Escola A** e **Escola B**, compartilham características semelhantes em sua estrutura organizacional: ambas estão situadas em regiões periféricas e atendem alunos do Ensino Fundamental I e II, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde). No turno da manhã, atendem os alunos do 1º ao 5º ano, e no turno da tarde, as turmas do 6º ao 9º ano.

Ambas as escolas oferecem atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais específicas, realizado em contraturno na sala de recurso de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

### *O panorama da educação inclusiva nas escolas*

A representatividade da educação inclusiva nos PPs das escolas participantes da pesquisa pode estar implícita em discursos indiretos. Portanto, para compreender o panorama da educação inclusiva, a análise dos PPs foi orientada por 08 (oito) categorias pré-definidas, que são apresentadas a seguir:

1. Plano de ação que garanta a igualdade/equidade de oportunidades.
2. Estrutura física adequada para todos os alunos.
3. Sala de apoio pedagógico ou sala de recursos.
4. Assessoria técnica pedagógica para os professores do AEE.
5. Apoio pedagógico para alunos com necessidades específicas.
6. Uso de material pedagógico adaptado.
7. Instrumentos avaliativos inclusivos em sala de aula.
8. Outros serviços que oferecem atendimento especializado para alunos com necessidades específicas.

A categoria “Plano de ação que garanta a igualdade/equidade de oportunidades” investiga se o PP de cada escola propõe ações e metas a curto e longo prazo, geridas pela gestão e comunidade escolar, com uma perspectiva analítica e propositiva para auxiliar no cumprimento dessas ações. Ela oferece condições para que a escola se organize, identificando desafios e implementando estratégias para alcançar seus objetivos.

A categoria “Estrutura física adequada para todos os alunos” analisa as adaptações realizadas pelas escolas ao longo do tempo, com foco nas mudanças implementadas para tornar os espaços mais inclusivos e acessíveis a todos os estudantes.

A categoria “Sala de apoio pedagógico ou Sala de recursos” investiga como essas salas oferecem suporte aos alunos com necessidades educacionais específicas. É crucial compreender o funcionamento desses espaços e seu papel na inclusão de todos os alunos.

A categoria “Assessoria Técnica Pedagógica para os Professores do AEE” analisa a orientação educacional proposta para os docentes que trabalham com os estudantes na sala de recursos e o engajamento desse serviço, que deve estar integrado e alinhado com a abordagem da educação inclusiva.

A categoria “Apoio pedagógico para alunos com necessidades específicas” propõe compreender como as escolas desenvolvem estratégias e métodos educacionais para atender os estudantes com necessidades específicas e como essas abordagens estão integradas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)<sup>3</sup>.

A categoria “Uso de material pedagógico adaptado” investiga quais materiais foram ajustados para atender às necessidades educacionais dos alunos e se as escolas receberam os recursos necessários para esses materiais adaptados, beneficiando a rotina dos estudantes e educadores.

A categoria “Instrumentos avaliativos inclusivos em sala de aula” visa compreender se os instrumentos de avaliação são desenvolvidos com uma perspectiva inclusiva, respeitando os diversos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, e se esses instrumentos promovem uma abordagem dialógica e facilitam o amoldamento das práticas pedagógicas.

A categoria “Outros serviços que oferecem atendimento especializado para alunos com necessidades específicas” investiga especificidades contidas no PP das escolas, considerando suas realidades e orientações particulares. Essa categoria foi criada com a perspectiva de que o PP é um documento vivo, construído coletivamente pela comunidade escolar.

Para a análise dos documentos, a partir das categorias pré-definidas, recupera-se o principal propósito do Projeto Pedagógico como instrumento essencial que orienta os caminhos pedagógicos a serem percorridos na escola. Ele estabelece diretrizes fundamentais que devem estar em sintonia com um contexto histórico e social mais amplo, visando a construção democrática de um ambiente educativo inclusivo e equitativo. Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, o PP deve potencializar a construção de caminhos educacionais para formar cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa. Sua elaboração deve fomentar o engajamento e a inclusão de todos os envolvidos no processo educativo. Como destaca Eça e Coelho (2021, p.6), “o Projeto Pedagógico deve ser elaborado dentro de uma ação política mobilizadora, colaborativa em que contemple a missão, visão, valores da escola, o perfil dos alunos, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e o plano de ação da escola”.

---

3 PDI é um documento que estabelece metas, objetivos e ações específicas para promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de cada aluno com necessidades educacionais especiais.

Os autores assinalam que o Projeto Pedagógico, deve ser entendido como:

[...] instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da Escola com a comunidade a quem vai atender, já que explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade (*idem* 2021, p. 8 *apud* Aranha, 2003, p.44).

Na promoção de uma escola mais inclusiva, o PP deve valorizar a construção de um ambiente educativo que atenda às singularidades de todos os alunos, possibilitando a identificação das barreiras à inclusão e o planejamento de ações que permitam a superação desses entraves. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental da avaliação numa perspectiva investigativa, dialógica e propositiva para o desenvolvimento das ações educacionais da escola, adotando uma abordagem inclusiva e participativa.

As categorias propostas para a análise dos PPs definem diretrizes comuns para um olhar analítico, procurando evidenciar particularidades e convergências no tratamento desse documento condutor das ações pedagógicas da escola.

É evidente que os diversos fatores históricos e sociais relacionados aos contextos de cada escola influenciaram a elaboração do Projeto Pedagógico, direcionando estratégias e intervenções adaptadas a essa realidade. A análise também considera o papel da avaliação numa perspectiva mais ampla do que somente a sua representatividade na sala de aula, mas como meio que potencializa a integração da escola e de sua comunidade com diretrizes educacionais mais amplas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Cada uma das categorias pré-definidas e apresentadas anteriormente são investigadas para verificar se o Projeto Pedagógico (PP) aborda essas temáticas em diálogo com a realidade em constante transformação da escola. A tabela abaixo (Tabela 1) demonstra a relação investigativa entre as categorias de análise e a sua representação nos PPs, possibilitando inclusive a triangulação dessas informações entre as escolas.

**Tabela 1:** Representatividade das categorias nos PPs.

Categorias de análise pré-definidas		Análise da Escola A	Análise da Escola B	As duas escolas não contemplam
1.	Plano de ação que garanta a igualdade/equidade de oportunidades. (processo avaliativo na perspectiva de gestão)	x	x	
2.	Estrutura física adequada para todos os alunos.			x <sup>1</sup>
3.	Sala de apoio pedagógico ou sala de recursos.	x	x	
4.	Assessoria técnica pedagógica para os professores do AEE.	x	x	
5.	Apoio pedagógico para alunos com necessidades específicas.	x	x	
6.	Uso de material pedagógico adaptado.			x <sup>2</sup>
7.	Instrumentos avaliativos inclusivos em sala de aula.			x <sup>3</sup>
8.	Outros serviços que oferecem atendimento especializado para alunos com necessidades específicas.	x	x	

**Fonte:** Própria

x<sup>1</sup> Contempla parcialmente.

X<sup>2</sup> Produção individualizada e customizada de materiais de baixa tecnologia (uso de materiais manipulativos).

X<sup>3</sup> Mencionam a aplicação de avaliações diagnósticas, avaliações externas e as avaliações quantitativas e simulados ao final das etapas letivas, sem abordar a inclusão.

A seguir, na tabela 2 são apresentadas as particularidades de tratamento das categorias nas **escolas A e B**, com ênfase nas estratégias adotadas para garantir a inclusão e a equidade educacional.

**Tabela 2:** Particularidades de tratamento das categorias nas escolas A e B

<b>Categoria</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
1. Plano de Ação que garante igualdade/equidade de oportunidades	Compromisso claro com a educação inclusiva, metas definidas para desenvolvimento social, emocional e acadêmico, com acompanhamento contínuo.	Foco na melhoria da prática pedagógica, individualização do ensino e avaliações diagnósticas periódicas para alunos de inclusão.
2. Estrutura física adequada para todos os alunos	Necessidade de adaptar estrutura física, como rampas e banheiros acessíveis.	Plano de construção de rampas e possibilidade de elevador acessível, além de melhorias nas instalações.
3. Sala de apoio pedagógico ou sala de recursos	Possui sala de recursos AEE, com atividades diferenciadas e colaboração entre professores.	Possui sala de recursos AEE, com foco em atividades diferenciadas, apoio especializado do CRAEI e NAN.
4. Assessoria técnica pedagógica para os professores do AEE	Não menciona especificamente, mas segue as diretrizes do município.	Formação continuada, acompanhamento e atualizações sobre legislação e práticas inclusivas para os professores de AEE.
5. Apoio pedagógico para alunos com necessidades específicas	Elaboração de PDIs com atividades diferenciadas e adaptadas.	Elaboração de PDIs, identificação de alunos com necessidades específicas e atividades diferenciadas com acompanhamento contínuo.
6. Uso de material pedagógico adaptado	Uso de materiais de baixa tecnologia adaptados internamente para atender às necessidades.	Intenção de investir em materiais pedagógicos adaptados, mas atualmente utilizando materiais de baixa tecnologia produzidos internamente.
7. Instrumentos avaliativos inclusivos em sala de aula	Foco em estratégias de avaliação diagnóstica e ajustada ao perfil dos alunos, embora sem ênfase na inclusão diretamente.	Uso de avaliações diagnósticas periódicas, instrumentos específicos para alunos com necessidades educacionais, acompanhamento detalhado do PDI.
8. Outros serviços que oferecem atendimento especializado	Segue orientações do município, sem particularidades, além do atendimento especializado do CRAEI e NAN.	Segue orientações do município, com atendimento especializado dos órgãos CRAEI e NAN para apoio contínuo aos alunos com necessidades específicas.

**Fonte:** Própria

Dentre as propostas apresentadas pelas escolas para oferecer um atendimento diferenciado e especializado aos alunos, destacam-se as seguintes medidas, mencionadas nos PPs em diversas seções dos documentos, sem direcionamentos ou detalhes. As iniciativas que as escolas pretendem implementar e/ou aprimorar, estão listadas na Tabela 3 abaixo, com destaque para a página específica onde a ação é indicada.

**Tabela 3:** Medidas propostas nos PPs das escolas para implementação ou aprimoramento

Escola A		Escola B	
Medidas propostas	Página de localização	Medidas propostas	Página de localização
Capacitação para Professores.	p.49	Capacitação de Professores.	p.18
Acompanhamento Psicopedagógico.	p.61	Apoio Psicopedagógico.	p.18
Assessoria de Profissionais Especializados.	p.61	Parcerias com Instituições Especializadas.	p.45
Programas de Sensibilização e Conscientização.	p.11	Recursos Tecnológicos Assistivos. p.	p. 18
Apoio de Voluntários e Parcerias Comunitárias.	p.11	Programas de Mentoria e Tutoria.	p.45

**Fonte:** Própria

Observa-se que ambas as escolas visam oferecer e adaptar práticas pedagógicas, com foco na inclusão dos estudantes, levando em conta suas características e necessidades individuais.

A análise dos Projetos Pedagógicos das escolas revela que esses documentos estão em constante evolução, devendo estar alinhados com o contexto histórico e social em que estão inseridos, bem como com as mudanças constantes do mundo. É fundamental considerar a localização geográfica das escolas e a necessidade de adaptações na avaliação, para torná-la mais inclusiva e orientada para o direcionamento das práticas pedagógicas. Além disso, é crucial adaptar a estrutura escolar para atender de forma eficaz os estudantes da educação especial.

A avaliação descrita nesta proposta começa com o reconhecimento da comunidade alvo da educação escolar e integra esse reconhecimento ao planejamento escolar. É essencial, nesse planejamento, reconhecer todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores e outros profissionais que participam direta ou indiretamente das ações educacionais, especialmente no contexto de alunos com necessidades especiais. Isso envolve analisar o perfil dos educadores, suas abordagens educacionais, habilidades, competências, percepções sobre inclusão e necessidades de formação continuada.

Com base nessa análise, desenvolve-se a proposta educacional, que deve ser revisada regularmente para garantir que os objetivos de ensino estejam alinhados com as estratégias aplicadas e os resultados esperados. A avaliação não se encerra ao final do ano escolar; ela deve acompanhar o progresso contínuo do aluno. Assim, ao final do ciclo, o processo de avaliação e planejamento é reiniciado, permitindo ajustes e aprimoramentos contínuos. Esta abordagem deve ser dialogada entre os educadores constantemente e, por isso, um ambiente colaborativo de discussão e reflexão contínua, como proposto nesta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos Projetos Pedagógicos das escolas investigadas revela que a inclusão educacional é um compromisso central nas práticas pedagógicas adotadas, refletindo uma preocupação genuína em atender às necessidades de todos os alunos. Ambas as instituições demonstram esforços significativos para criar ambientes educativos que promovam a diversidade e a equidade, evidenciando a importância de um planejamento que considere as particularidades de cada estudante.

Os resultados indicam que, embora existam avanços na implementação de práticas inclusivas, ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de formação continuada para os educadores e a adequação das estruturas físicas das escolas. A avaliação contínua e a individualização do ensino se destacam como estratégias essenciais para garantir que todos os alunos possam desenvolver seu potencial pleno.

Além disso, a pesquisa enfatiza a importância da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, professores e famílias, para a construção de um ambiente educativo inclusivo. A participação ativa de todos os envolvidos é fundamental para que as diretrizes estabelecidas nos Projetos Pedagógicos se concretizem em ações efetivas no cotidiano escolar.

Em suma, este estudo contribui para a reflexão sobre a educação inclusiva, destacando a necessidade de um compromisso coletivo em promover práticas que respeitem e valorizem a diversidade. A continuidade da pesquisa nessa área é essencial para o aprimoramento das políticas educacionais e para a construção de uma educação que realmente atenda a todos, formando cidadãos críticos e participativos em uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, pág. 3, 26 atrás. 2009. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf> Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução de Sérgio Antonio da Silva Leite. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 nov. 2024.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M.. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [Internet], apr-jun 2022. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>. Acesso em 6 nov. 2024. Como (re) elaborar o projeto político pedagógico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ntOL7w95s1Q&t=29s>.

EÇA, A. C., e COELHO, L. A. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5311>;

FERREIRA, V. B.; COSTA, B. L.. Nadando contra a Corrente: Equidade e Desempenho nas Redes Municipais de Ensino Fundamental em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago./2020, pp. 171-191. DOI: 10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.53099. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/download/53099/31203/144376>. Acesso em 6 nov. 2024.

MAIA, V. O.; FREIRE, S. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020003, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1147>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MENEGAT, J.; SENIW, M. S.; LINDEMANN, J. C.. O direito à educação de qualidade: reflexões sobre o cenário educacional brasileiro no contexto global. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade - REDES**. v. 4, n. 2, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18316/2318-8081.16.30>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/2318-8081.16.30>. Acesso em 6 nov. 2024.

MENEGAT, J.; DE MARCO, R. A.; SARMENTO, D. F. Qualidade da educação superior e a responsabilidade social. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 297–316, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.15136. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15136> . Acesso em: 6 nov. 2024.

NARDI, E. L. Programas federais para o Ensino Fundamental e a materialização do direito de todos à educação de qualidade. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 138–162, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9450>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PENTEADO, A.. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/8tfsCDfc56cmYDJhzmWC5N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PIMENTEL, G. S. R.. O Brasil e os Desafios da Educação e dos Educadores na Agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35> . Acesso em: 6 nov. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R.. (2022). Processo formativo de professores para a educação inclusiva subsidiado pelo desenho universal para a aprendizagem. **Ensino Em Re-Vista**, 29, e011. <https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-11>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Formação Inicial de Professores para Inclusão: das Exigências aos Subsídios Teóricos e Práticos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. 440–447, 2016. DOI: 10.17921/2447-8733.2016v17n5p440-447. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4543>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SANTOS, E.; CABRAL, V. de L. Educação com qualidade: um debate para além de atual. **Retratos Da Escola**, 13(25), 109–122, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.988>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/988>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SANTOS, K. S., e LIMA, V. E., **O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) PRESENTE NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (TDs), AVALIAÇÃO E AMOLDAMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. São Paulo: V&V Editora, 2004. ISBN: 978-65-6063-045-1 e DOI: 10.47247/RB/6063.045.1.7.

SANTOS, M. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento-Revista De educação**, (07), 2013. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i07.115>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32468>. Acesso em: 6 nov.

SOUZA, F. F. DE.; PLETSCH, M. D.. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil.

**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831–853, out. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887> . Acesso em: 6 nov. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2). <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 6 nov. 2024.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.2024.

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CURRÍCULO

*Maria José Nice Paiva Lima<sup>1</sup>*

*Lucas Pinto Oliveira<sup>2</sup>*

*Katia Maria Guimaraes Costa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um compromisso essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa, onde cada indivíduo tem o direito de participar plenamente da vida escolar, independentemente de suas especificidades. Nesse sentido, o currículo escolar ganha uma dimensão que vai além das orientações normativas e dos conteúdos pré-estabelecidos; ele deve ser um instrumento adaptável e sensível às necessidades diversas dos alunos. Compreender como o currículo pode atender de maneira eficaz aos estudantes com deficiência, valorizando suas singularidades e respeitando suas capacidades, é fundamental para promover uma inclusão genuína no ambiente educacional.

Este texto busca explorar a relação entre o currículo escolar e a educação inclusiva, enfatizando como as práticas pedagógicas e os métodos de ensino podem ser estruturados para incorporar a diversidade de modos de aprender e de se desenvolver. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço em que a convivência com a diferença é uma prática que enriquece o processo de aprendizagem, incentivando o respeito mútuo e a empatia. Ao analisar o currículo sob o viés inclusivo, nosso objetivo é contribuir para a formação de educadores que estejam não apenas tecnicamente preparados, mas também comprometidos com uma educação que valorize a dignidade de cada estudante, promovendo a igualdade de oportunidades.

Em vista disso, a educação inclusiva, portanto, não se trata apenas de adaptar conteúdos para alunos com deficiência, mas de repensar todo o ambiente

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. e-MAIL: maria.lima.ifam.t4@gmail.com.

2 Mestre em Educação – UNIDA/UEA E-mail: lucasintooliveira@gmail.com.

3 Doutora em Educação, Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. E-mail: katia.costa@ifam.edu.br.

escolar para que ele seja acolhedor e formativo para todos. Este estudo discute como a estrutura curricular pode ser aprimorada para refletir esse propósito, bem como os desafios e as soluções que educadores e gestores enfrentam na busca por um ensino verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, espera-se que este trabalho inspire práticas pedagógicas que transcendem a simples transmissão de conhecimento, promovendo um aprendizado que seja transformador, inclusivo e humano.

### ***Objetivo Geral***

Investigar a integração entre a educação inclusiva e o currículo escolar, analisando as práticas pedagógicas e abordagens curriculares que promovem a inclusão efetiva de alunos com deficiência, de modo a favorecer uma formação que valorize a diversidade e assegure o pleno acesso ao conhecimento para todos os estudantes.

### ***Objetivos Específicos***

1. Analisar as diferentes concepções de currículo, destacando suas implicações e potencialidades para a construção de uma educação inclusiva.

2. Identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas na adaptação e implementação de um currículo que atenda às necessidades de todos os estudantes, com foco especial na inclusão de alunos com deficiência.

3. Propor diretrizes pedagógicas que auxiliem educadores na elaboração de um currículo inclusivo, que valorize a diversidade e promova a equidade no ambiente escolar.

### ***Justificativa***

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de transformar as práticas educacionais em uma sociedade cada vez mais plural e interconectada. A inclusão de alunos com deficiência deve ser encarada não apenas como uma exigência legal, mas como uma oportunidade valiosa para enriquecer o ambiente escolar, promovendo o respeito, a empatia e o convívio entre as diferenças. O currículo escolar, nesse contexto, assume o papel de facilitador da diversidade, sendo um instrumento que pode e deve ser adaptado para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso equitativo ao aprendizado e à formação integral.

Este trabalho se propõe a contribuir para a formação de educadores mais conscientes e preparados, capazes de implementar práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Ao abordar a relação entre currículo e educação inclusiva, o

estudo busca promover uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdo, objetivando transformações profundas e duradouras. Acredita-se que, ao proporcionar um ambiente onde todos os alunos sejam valorizados e ouvidos, a escola se torna um espelho de uma sociedade mais justa e solidária, onde o aprendizado se traduz em cidadania e respeito mútuo.

Para isso, ao longo desta pesquisa, serão discutidas as concepções de currículo que favorecem a inclusão, bem como as metodologias e práticas que têm mostrado eficácia na criação de ambientes educacionais que respeitam e promovem a diversidade. A intenção é ir além da identificação de desafios e oferecer soluções práticas que possam ser implementadas nas escolas, contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para todos.

Vivemos hoje em uma sociedade que, diante das rápidas transformações tecnológicas e culturais, muitas vezes deposita na escola responsabilidades que lhe são externas, exigindo dela respostas imediatas e soluções completas para questões complexas e, muitas vezes, externas à sua função original. Esse cenário provoca um desequilíbrio de papéis, onde instituições e indivíduos tendem a atribuir à escola funções de mediação que extrapolam o escopo educacional. Diante dessa complexidade, o currículo escolar emerge como o alicerce para reorganizar e definir o papel da escola, restabelecendo sua função como promotora do conhecimento e da inclusão, respeitando a diversidade e preparando os alunos para uma convivência enriquecida pela pluralidade de vozes e experiências.

## **CURRÍCULO: DEFINIÇÕES, OBJETIVOS E EFETIVAÇÃO**

Mas o que é o currículo?

Quando um profissional se apresenta, ele geralmente destaca seu currículo, evidenciando sua trajetória acadêmica, suas conquistas, habilidades e conhecimentos que acumulou e é capaz de transmitir. Esse documento representa, em síntese, uma construção ao longo dos anos. De forma semelhante, o currículo escolar funciona como a expressão de uma coletânea de conhecimentos, valores e práticas que a instituição educacional escolhe desenvolver. Segundo Jesus (2016, p. 3) “o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização”. O autor ainda enfatiza que:

[...] a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero (Jesus, 2016, p. 3).

O currículo, de forma objetiva, deve responder quem somos, quais objetivos pretendemos alcançar e o que a escola pode oferecer aos alunos. Após discussões aprofundadas, reuniões e análises das normativas vigentes, a escola estrutura seu currículo formal, consolidado em um documento que serve como guia pedagógico. Segundo Moreira e Silva (2011), o currículo formal “refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Assim, o currículo formal detalha, com rigor, todos os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo, constituindo um documento essencial para a organização e coerência das práticas educativas na instituição.

Nenhum planejamento educacional é completamente fixo e imutável, e o currículo não foge a essa regra. Sendo um processo em constante construção, ele passa por ajustes e adaptações ao longo de sua aplicação prática. Assim, o que efetivamente ocorre em sala de aula é o que se denomina “Currículo Real” — aquele que se manifesta diariamente na interação entre professores e alunos, moldado pelos planos de ensino e pelas dinâmicas pedagógicas.

Conforme aponta Moreira e Silva (2011), o currículo real “acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino”. Dessa forma, o currículo transcende o que está formalmente prescrito, sendo continuamente transformado pela prática educativa cotidiana.

As adaptações no currículo são indispensáveis, mas se tornam problemáticas quando são guiadas por inferências pessoais ou convicções particulares, desvinculadas do conhecimento científico. Quando isso ocorre, a prática cotidiana tende a se distanciar do currículo formal e planejado, resultando no que se conhece como “Currículo Oculto”. Esse termo se refere às influências subjacentes — muitas vezes implícitas — que impactam tanto a aprendizagem dos alunos quanto a atuação dos professores. Conforme explica Moreira e Silva (2011), o currículo oculto “representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar”. Ele é denominado “oculto” porque não está explícito no planejamento do professor, mas exerce influência no processo educacional ao moldar valores, expectativas e atitudes, muitas vezes de forma inconsciente. Essas dinâmicas, embora não previstas formalmente, desempenham um papel relevante na formação dos estudantes e refletem o ambiente social da escola, incluindo as interações e os valores que circulam no espaço educativo.

Dentro da sala de aula, desenvolvem-se diálogos que frequentemente ultrapassam o que foi planejado, o que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Nesse ambiente, tanto alunos quanto professores se encontram em um constante processo de construção do conhecimento, que se expande para além dos muros escolares. É natural, portanto, que surjam questionamentos, interesses e temas que extrapolam o currículo formal, o plano de aula ou os conteúdos dos livros. No entanto, é fundamental que o educador mantenha uma postura de imparcialidade, conduzindo essas interações com maturidade para que elas promovam um aprendizado aberto e inclusivo, mas alinhado aos objetivos educacionais.

Os conceitos de currículo formal, real e oculto foram estruturados há décadas, mas atualmente o currículo também pode ser analisado por outras vertentes, como os currículos Acadêmico, Humanístico, Tecnológico e Reconstrucionista Social, conforme proposto por Jesus (2016). Essas novas nomenclaturas refletem a diversidade e as demandas atuais, procurando responder aos anseios de alunos, pais, educadores e da comunidade escolar. Em tempos de rápidas transformações tecnológicas e culturais, estes modelos propõem formas de aprendizado mais alinhadas às realidades contemporâneas, oferecendo diferentes abordagens para que o currículo atenda às necessidades de comunicação, relacionamento e desenvolvimento de novos saberes, essenciais para o contexto atual.

Embora a visão tradicional do currículo tenha seu valor histórico e pedagógico, é essencial considerar novas direções e perspectivas. O currículo escolar deve ser revisado periodicamente, preferencialmente a cada ano, de modo a incorporar novas metodologias, avanços tecnológicos e tendências educacionais que melhor atendam às necessidades atuais dos alunos. Somente a partir dessa análise contínua é possível estabelecer um currículo que esteja alinhado com o presente e que prepare os alunos para os desafios futuros.

Jesus (2016, p.4), caracteriza o currículo acadêmico como a orientação curricular de maior tradição histórica, na qual o conhecimento é o núcleo fundamental da educação. Este modelo, que valoriza estruturas padronizadas e rígidas, é comum em escolas que adotam uma postura mais conservadora, mantendo um formato de currículo fechado, com pouca abertura para adaptações.

Por outro lado, o currículo humanístico, baseado na teoria da Escola Nova, defende que o currículo deve considerar a realidade dos alunos, promovendo uma educação que valorize suas experiências e contextos individuais (Jesus, 2016, p. 5). Diferente do currículo acadêmico, a abordagem humanística busca uma formação integral, onde o aprendizado é construído com base nas vivências dos estudantes, tornando-se mais significativo e alinhado às demandas de uma sociedade diversa

e em constante transformação. Nesse modelo, o foco central é o aluno, sua experiência e realidade, buscando alinhar o conhecimento com suas vivências para conferir um significado mais profundo ao aprendizado. A abordagem humanística permite que o conteúdo escolar dialogue diretamente com o contexto de vida dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e engajador.

Paralelamente, muitas escolas têm começado a adotar o currículo tecnológico, aproveitando a ampla gama de dispositivos eletrônicos que já fazem parte do cotidiano dos alunos. Reconhecendo a familiaridade dos estudantes com essas tecnologias, muitos educadores estão incorporando ferramentas digitais em suas práticas diárias, seja para ministrar aulas, realizar pesquisas, desenvolver apresentações ou estimular a curiosidade e o envolvimento dos alunos com os conteúdos. Essa integração da tecnologia visa não apenas acompanhar os avanços da era digital, mas também tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e conectado com as competências exigidas no mundo atual. De acordo com Jesus (2016, p. 6):

O currículo tecnológico, concebido fundamentalmente no método, tem, como função, identificar meios eficientes, programas e materiais com a finalidade de alcançar resultados pré-determinados. É expresso de variadas formas: levantamento de necessidades, plano escolar sob o enfoque sistêmico, instrução programada, sequências instrucionais, ensino prescritivo individualmente e avaliação por desempenho

Esse modelo de currículo tem ganhado espaço em diversas instituições de ensino, sendo amplamente adotado por escolas que buscam uma educação orientada para resultados concretos e mensuráveis. Sua popularidade se deve ao foco em habilidades práticas e aplicáveis, alinhadas às demandas contemporâneas. No entanto, um questionamento relevante surge: essa abordagem contribui para que os estudantes desenvolvam, de forma autônoma, a capacidade de aprender continuamente, refletir sobre o que foi aprendido e adaptá-lo às diversas situações da vida?

A estrutura do currículo tecnológico, ao valorizar metas pré-definidas e métodos padronizados, corre o risco de limitar o processo de aprendizagem a respostas específicas, o que pode reduzir o espaço para a construção de um pensamento crítico e independente. A questão central, então, é como equilibrar essa orientação técnica com estratégias que incentivem o aluno a explorar novas ideias, a questionar e a desenvolver a habilidade de reaprender, elementos fundamentais para uma formação completa e adaptativa. Para que o currículo realmente contribua com o crescimento integral do estudante, ele deve ir além de resultados imediatos e preparar os alunos para uma trajetória de aprendizagem contínua, que os capacite a enfrentar de maneira reflexiva e autônoma os desafios que encontrarão ao longo da vida.

O Currículo Reconstrucionista Social, amplamente adotado em ambientes educacionais comprometidos com uma perspectiva crítico-histórica, orienta-se pelo objetivo central de promover transformação social e formação crítica dos sujeitos. Baseado na concepção teórica e metodológica da pedagogia histórico-crítica, esse modelo curricular encoraja o aluno a desenvolver um pensamento autônomo e a construir seu próprio conhecimento, ampliando a aprendizagem para além da simples reprodução de conceitos preestabelecidos ou respostas mecânicas. Nesse formato, o estudante é desafiado a questionar, a investigar por si e a contribuir ativamente para a construção de novos saberes.

Essa abordagem não desmerece o conhecimento já consolidado ou as ideias fundamentais da tradição educativa, mas propõe que o processo de aprendizado vá além, incentivando a criação de novas perspectivas, desvinculadas de paradigmas ultrapassados ou de crenças limitantes. Reconhecendo que o conhecimento está em constante evolução, o Currículo Reconstrucionista Social valoriza a adaptação do pensamento a novas ideias e contextos, cultivando a capacidade de reflexão crítica e a renovação das práticas pedagógicas. A proposta é fomentar uma educação que se expanda para todos os âmbitos da vida, promovendo um pensamento crítico que permeia todas as instâncias da sociedade e impulse a construção de um futuro mais justo e participativo.

***A forma de viver precisa ser vista com olhos curiosos que buscam respostas***

No Brasil, no que tange a estrutura curricular, segue-se legislações nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, que são colocadas em prática em todo o território nacional. Um dos documentos essenciais a ser seguido, consultado são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Em linhas gerais:

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1997, p. 9).

Embora o Brasil seja vasto em extensão territorial, com uma diversidade cultural rica e até mesmo variações linguísticas regionais, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscou estabelecer um núcleo comum de conhecimentos essenciais a serem trabalhados nas escolas de todas as regiões do país. O objetivo central dos PCNs foi criar uma base homogênea

de conceitos fundamentais, garantindo que, independentemente do estado ou cidade, todos os estudantes tivessem acesso a conteúdos básicos de formação.

Esses parâmetros foram formulados com uma dualidade intencional: de um lado, respeitar as especificidades regionais, culturais e políticas do Brasil; de outro, construir referências nacionais que pudessem servir como eixo norteador para o processo educativo em qualquer parte do território nacional. Conforme aponta o documento de 1997, “[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. Dessa forma, os PCNs buscam equilibrar a valorização das identidades locais com a promoção de uma formação comum que unifique o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania em todo o país.

As escolas recebem direcionamentos, tendo autonomia para realizar alterações, acrescentando o que sentir necessidade, tentando não suprimir, pois ali consta básico sugerido pelo Conselho Nacional de Educação. “Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) servem como base essencial para o conteúdo que o estudante precisa conhecer ao ingressar no ensino superior, compondo um conjunto de informações fundamentais para seu percurso acadêmico, seja ele da região norte, sul, leste ou oeste do país. Criados com a intenção de garantir que todo aluno, independentemente de sua localização geográfica — seja em áreas urbanas, rurais, no litoral ou interior —, e independente de condições específicas de frequência, como o turno de estudo ou necessidades educacionais especiais, tenha acesso a conhecimentos essenciais para a construção de sua cidadania (Brasil, 1997, p. 9).

Elaborada há mais de duas décadas, essa proposta ousada permanece atual e continua a orientar secretarias de educação e instituições escolares de diversas esferas — municipais, estaduais e privadas. Estruturados em um pacote de 11 volumes, os PCNs abordam componentes curriculares específicos, trazendo não apenas os conteúdos necessários, mas também diretrizes e orientações que auxiliam no trabalho educativo e fornecem um referencial sólido para a formação básica dos estudantes em todo o território nacional.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (BRASIL, 1997, p. 10-11).

Os PCN's estão disponíveis em mídia no portal do MEC, bem como de forma impressa nas escolas em todo o território nacional. Além dos PCNs, há ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs. Os conteúdos foram todos estabelecidos nos parâmetros curriculares, mas como será aplicado em sala de aula, como será a sua estrutura, é dada pelas DCNs:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2008, p. 10).

A organização, efetivação e adequações são feitas pelas secretarias de educação, com os detalhamentos necessários de acordo com a realidade local. Resumidamente:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências. Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106 (BRASIL, 2008, p. 9).

A Base Nacional Curricular, atualizada nos anos de 2019 e 2020, é o documento mais recente de toda a legislação brasileira. Apresenta modificações inovadoras e ousadas. Toda a comunidade estudantil, ao longo do biênio 19/20 foram ouvidos por meio de conferências, presenciais e online. Todas no intuito de fazer com a população, maiores interessados nesse importante passo, se sentissem participantes ativos nas decisões. Foram disponibilizados cursos e encontros que esmiúçam cada ponto sugerido nos escritos. De acordo com o que fora preestabelecido em 2008:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2008, p. 9).

A preocupação central são os resultados, pode-se assim dizer. Pois são citadas competências e habilidades a serem adquiridas ao longo do processo, a cada ano de estudo, em cada fase especificamente. E isso tudo é acompanhado e medido com resultados. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2019, p. 10). Para tanto foram descritas 10 Competências, a serem desdobradas ao longo de toda a educação básica:

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2019, p. 10-11).

Essas competências moldam e direcionam as ações no chão da escola, bem como orientam os pais no acompanhamento que devem ter com os filhos.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2019, p. 15).

Além da BNCC, temos ainda o PNE:

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Um documento respalda o outro, um não sobrepõe o outro. Ambos servem de base na elaboração de currículo e projeto políticos pedagógicos das escolas, visando melhorar a formatação e o aprendizado do aluno.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2019, p. 12)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional normatiza e determina as nomenclaturas utilizadas de forma igualitária:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2019, p. 16).

A proposta central dos Parâmetros Curriculares Nacionais é manter o foco na formação integral do ser humano. Crianças, adolescentes, jovens e adultos têm, por meio desses documentos, seus direitos educacionais garantidos em âmbito nacional, assegurando que o processo educativo atenda às suas necessidades de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Dessa forma, a educação vai além

da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma formação que valoriza a dignidade humana e prepara os indivíduos para exercerem sua cidadania de maneira plena e consciente. Com base nos documentos estruturais estabelecidos em nível nacional, os estados têm a responsabilidade de elaborar seus planos estaduais, adaptando as diretrizes gerais às suas particularidades regionais.

Nesse processo, é fundamental que a educação inclusiva seja considerada uma prioridade, sendo vista como um princípio essencial para garantir a diversidade e a equidade no contexto escolar. O currículo escolar, na perspectiva inclusiva, emerge como um instrumento crucial para promover um ambiente de aprendizagem mais justo, reconhecendo que cada aluno possui formas únicas de aprender e se desenvolver.

Para que o currículo atenda a essa diversidade, ele deve ser flexível e adaptável, permitindo ajustes que não comprometam a profundidade e a qualidade do conteúdo, mas que, pelo contrário, o enriqueçam, refletindo as diversas necessidades e potencialidades dos estudantes. Essa abordagem vai além da simples eliminação de barreiras atitudinais e conceituais, propondo uma verdadeira ressignificação do processo de aprendizagem. Nesse novo modelo, a valorização das diferenças se torna um pilar central, onde a inclusão não se limita à integração de alunos com necessidades educacionais específicas, mas se expande para a criação de um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, se sintam acolhidos e valorizados.

Para alcançar essa meta, a implementação de metodologias diversificadas e o uso de tecnologias assistivas são estratégias fundamentais. Essas ferramentas favorecem a inclusão ao promover um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante, em que todos os alunos possam interagir, compartilhar experiências e aprender uns com os outros. Assim, o currículo inclusivo se configura como um compromisso ético e pedagógico, cujo objetivo não é apenas garantir o acesso à educação, mas também formar cidadãos mais conscientes, preparados para viver e conviver em uma sociedade plural, diversa e livre de preconceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a intersecção entre educação inclusiva e currículo escolar é mais do que uma necessidade pontual; trata-se de um compromisso ético e pedagógico que reflete a urgência de uma sociedade mais equitativa e sensível à diversidade. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o currículo não pode ser um documento rígido e estanque, mas sim um espaço vivo e adaptável, moldado para acolher as singularidades dos estudantes e as múltiplas formas de aprender. Incluir estudantes com deficiência na escola vai além de aspectos técnicos: exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na própria cultura escolar.

A construção de um currículo inclusivo demanda o comprometimento conjunto de educadores, gestores, famílias e comunidades, todos atuando para criar um ambiente onde as diferenças são não apenas aceitas, mas valorizadas. Nesse sentido, a aplicação de metodologias diversificadas, o uso de tecnologias assistivas e o investimento na formação contínua dos educadores são estratégias fundamentais para que o currículo atenda verdadeiramente às necessidades de cada estudante. Além disso, a educação inclusiva representa uma oportunidade de enriquecimento coletivo, na qual a convivência entre alunos com diferentes habilidades e trajetórias de vida transforma o ambiente escolar em um espaço colaborativo e acolhedor. A inclusão vai além da simples integração; é um compromisso com a construção de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade.

Finalmente, é crucial que as políticas educacionais e as diretrizes curriculares incorporem essa visão inclusiva, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para atuar em uma sociedade que valoriza a pluralidade. A educação inclusiva não é apenas um ponto de chegada, mas uma jornada contínua de transformação e aprendizado, na qual todos os envolvidos são convocados a contribuir ativamente. Ao abraçarmos essa responsabilidade, cumprimos não só um dever ético e legal, mas também impulsionamos a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana, onde cada indivíduo tem a chance de desenvolver plenamente suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. (1997) **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, MEC/SEF. Livro 2.
- Brasil. (2019). **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10, fevereiro.
- Brasil. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/965/2/L13005.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2024.
- Jesus, A.R. (2019). **Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional.** Disponível em: [http://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf). Acesso em 20 fev. de 2019.
- Moreira, A. F. Silva, T. T. (2011) (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ENTRE O INSTITUÍDO E O PRATICADO NAS REDES INTERIORANAS DO BRASIL – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

*Simone Neves Queiroz de Freitas<sup>1</sup>*

*Vanessa Santos da Cruz<sup>2</sup>*

*Antonia Ozenira da Silva<sup>3</sup>*

*Protagullas Oliveira da Silva<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação na perspectiva inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. A preocupação com a Educação nesse entendimento da inclusão vem sendo discutida em âmbito internacional e nacional desde meados da década de 1980.

De que maneira os professores da educação básica, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos municípios interioranos tem desenvolvido suas práticas educativas na dimensão da inclusão para além da garantia de acesso à escola? Qual a percepção dos professores em relação a este público escolar?

Desta forma, discutir a formação de professores para educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente, considerando o que seria o ideal e o que se tem de real, ou seja, o instituído e o praticado nas redes municipais interioranas do Brasil, pelas lentes das narrativas dos professores torna-se o cerne desta proposta de investigação.

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, [simone.neves.uemat4@gmail.com](mailto:simone.neves.uemat4@gmail.com).

2 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, [vanessa.cruz.uema.t4@gmail.com](mailto:vanessa.cruz.uema.t4@gmail.com).

3 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, [ozenira.uema.t4@gmail.com](mailto:ozenira.uema.t4@gmail.com).

4 Mestrando em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, [protsilva.profei.uema.t4@gmail.com](mailto:protsilva.profei.uema.t4@gmail.com).

Nessa perspectiva, foi definido como objetivos geral: Analisar o que dizem professores da educação básica da rede municipal de ensino das regiões interioranas do Brasil sobre a formação continuada de professores para educação especial na perspectiva das práticas educativas e pedagógicas inclusivas em relação ao que tem sido instituído e o que tem sido praticado efetivamente nos municípios brasileiros e os objetivos específicos: Identificar de que maneira os (as) professores (as) das escolas da educação básica tem buscado os processos formativos para ressignificação das suas práticas de ensino na perspectiva da educação para inclusão a partir das suas respectivas realidades; Verificar qual a concepção de educação inclusiva está sendo praticada bem como as dicotomias entre incluir, integrar, segregar, socializar, sobretudo, a partir da percepção dos (as) professores (as) da rede municipal de Caxias – MA; Desenvolver oficina de Formação Docente para Educação Especial na perspectiva da Inclusão: (re) pensar as práticas educativas, cujo desdobramento a criação de um Plano de Ação de Formação Continuada a partir dos dados empíricos para aplicabilidade em toda rede municipal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Diante desta premissa é que enquanto docente da rede pública municipal, mais precisamente, trabalhando com a formação continuada de professores dos anos iniciais se justifica o enveredar-se neste projeto, que também contempla as motivações pessoais. Tendo como relevância da pesquisa formar o professor na perspectiva da educação inclusiva com foco na ressignificação do papel, da escola, da educação e das práticas pedagógicas professorais.

## **METODOLOGIA**

Enveredou-se nos pressupostos da pesquisa com aproximação da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) por possibilitar aos envolvidos (pesquisador e pesquisados) criar condições para intervenção na base empírica e desdobra-se em proposição de solução da problemática posta. De acordo com Thiollent (2011, p. 12), neste “espaço de interlocução os atores implicados, eles participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.” Por ora, entende-se que esta abordagem de pesquisa consegue responder melhor ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, aos objetivos elencados, mediante também, a adoção do caráter descritivo do cenário explorado.

Para tanto, faz-se a opção pela abordagem de natureza qualitativa (TRIVIÑOS, 2011) que procura captar não só a aparência do objeto, mas também suas essências, ou seja, “ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições” relacionadas ao fenômeno (TRIVIÑOS, 2011, p.74). De acordo com o autor a abordagem

qualitativa analisa casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, sob o universo dos significados fenomênicos e permite a compreensão de que o objeto de investigação está imerso num contexto político, histórico, social e cultural, tal como os processos formativos e as práticas educativas, aqui, no âmbito da Educação Especial/Inclusiva na contemporaneidade do século XXI.

Em relação ao campo empírico e/ou locus/ território da pesquisa, escolheu-se a Rede Municipal de Ensino do interior do Maranhão, mais precisamente, o município de Caxias, os sujeitos participantes foram os (as) professores (as) que atuam no ensino fundamental I. Além dos agentes educacionais vinculados à pasta de Educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Para coleta de dados adotou-se como ferramenta técnica, três ferramentas: (i) o questionário semiestruturado (MINAYO, 2015; GIL, 2008) disponibilizado pelo google forms, (ii) a entrevista semiestruturada (GIL, 2008) aplicada junto aos responsáveis pela educação especial na perspectiva inclusiva na rede municipal e (iii) a análise documental (LUDKE, ANDRÉ, 2015), visando analisar os dispositivos legais e a discrepância entre instituído e praticado, bem como as metas do PME do município (e demais documentos oportunos) em paralelo às metas do PNE nacional, analisando as metas sobre: formação de professores e educação especial inclusiva.

Para Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Quanto às análises dos dados, foram analisados e interpretados qualitativamente, a partir do aporte teórico com aproximação da análise do conteúdo (BARDIN, 2011) a qual nos permite compreender a percepção do conteúdo dos sujeitos participantes.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

A Educação na perspectiva Inclusiva pressupõe que TODAS as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não. Nesse contexto tem sido grande o desafio para muitos profissionais da área de ensino trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva (KASSAR, 2016; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

Nas últimas décadas este é um tema que vem sendo discutido e polemizado dentro do contexto educacional, nos programas de pós-graduação e estudos científicos (PLETSCH, 2020). Portanto, quando a tônica é educação inclusiva, “a formação deve estar articulada com o desempenho profissional dos

professores, tomando as escolas como lugares de referência” (NÓVOA, 2001, p. 30). Assim é reconhecer a relevância da formação de professores enquanto urgência para implementação das políticas públicas de inclusão na educação.

Logo, investigar e entender as políticas existentes e as demandas por políticas locais para formação docente torna-se crucial, pois implica pensar a formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, mas sim, pensar na perspectiva da Educação que valorize a experiência e a diversidade dos sujeitos. Considerando que a formação, implica em teoria, práxis, valores, as relações e as trocas entre pares que contribuem para se desenvolver novas aprendizagens (IMBERNÓN, 2014) e impactos no fazer pedagógico. Partindo desse pressuposto em termos gerais, esta pesquisa funciona como um diagnóstico de como os profissionais da educação têm desenvolvido suas práticas educativas na dimensão da inclusão para além da garantia de acesso à escola.

A busca pela construção de uma escola para todos levanta vários questionamentos que se sobressaem devido à escassez de respostas e inconclusões. Quando questionados sobre quais os desafios e entraves encontrados pelos professores para atividades educativas inclusivas. A maioria dos discentes relatam que “grande parte das escolas não está de fato preparada para atender as demandas que a diversidade da educação inclusiva necessita”.

Os desafios permeiam entre falta de estrutura física, escassez de materiais e recursos didáticos, resistência ou ausência da família para participar do processo. A principal necessidade enfatizada entre os pesquisados, ocorre com relação à necessidade permanente de formação continuada para que os docentes possam desenvolver suas atividades em sala de maneira inclusiva. Para Frias (2014, p. 3), considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências.

Percebe-se que a Educação Inclusiva tem por objetivo inserir o aluno com deficiência no ensino regular, buscando proporcionar a interação com os outros alunos, facilitando seu convívio social e excluindo qualquer tipo de preconceito referente à sua condição. Desse modo, “a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, simultaneamente, é socializado saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p. 1). Assim, a escola, juntamente com a comunidade escolar, deverá buscar se organizar de modo que possa atender a demanda de alunos com ou sem deficiência, pois todos têm direito a uma educação de qualidade, sem exclusão, buscando sempre melhorar nesse aspecto.

Quando questionados se o seu município oferta algum tipo de formação continuada voltada para a perspectiva da Educação Inclusiva? E sobre quais cursos/formações continuadas voltadas para a Educação Inclusiva eles já buscaram realizar para melhorar sua práxis na perspectiva inclusiva na sala de aula comum? A maioria dos entrevistados relata que possuem pelo menos uma formação na área da Educação Inclusiva, porém ainda não se sentem seguros e suficientemente preparados para os desafios.

Relatam ainda, que o município fornece formações nesse sentido. Ante o exposto, buscou-se também destacar a importância da preparação intelectual e afetiva do professor dentro das instituições de ensino. É essencial que eles estejam preparados para as adversidades de uma escola real, aptos a refletir, analisar e solucionar os problemas persistentes de uma sala de aula e desenvolver uma prática integradora, humanizada e ensino qualificado.

Para Vygotsky (1996), quando se compreende a base afetiva da pessoa, é um aluno com deficiência, muitas vezes tem dificuldade em alguns aspectos físicos ou cognitivos, porém acaba desenvolvendo outras habilidades para superar-se. Quando o mesmo sentir-se incluído pela turma e principalmente pelo professor, conseguirá superar suas dificuldades buscando aprimorar habilidades esquecidas.

Porém, para que esse processo ocorra, torna-se necessário que o professor tenha as ferramentas necessárias para desenvolver a sua prática, possibilitando alcançar todos os seus objetivos. Marques (2000, p. 12) destaca que a capacitação – qualificação – do profissional do magistério deve ser constante e em serviço, “formação humana na forma do exercício ativo e comprometido da profissão”. Perpassa, assim, o conceito de formação como algo acabado após a conclusão de um curso superior e o compreende um processo constante, que não se esgota.

De certo modo, todos os membros participantes convidados para a nossa pesquisa, quando indagados sobre qual a sua percepção de educação especial/inclusiva voltadas para dicotomias entre os termos incluir, integrar/socializar, segregar e exclusão? apresentaram uma visão bem homogeneizada sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para eles, esta já é uma realidade no dia a dia, porém todos evidenciam as dificuldades proporcionadas pelo processo da inclusão.

Observou-se ainda que em nenhum momento os professores se mostraram contra essa nova configuração do ensino, ficando evidente a preocupação que os professores, em geral, sentem ao inserir alunos com deficiência em classes regulares. Muitas vezes, na tentativa de superar essa dificuldade, os profissionais se arriscam a obter alguns resultados com certa insegurança, e, com isso, prejudicam o desenvolvimento da turma.

É possível perceber que há interesse por parte da comunidade escolar em adequar-se constantemente à nova realidade, mas falta ainda aprofundamentos,

que deveria ser disponibilizada por representantes da educação, de realizar uma especialização ou formação para o grupo de profissionais de modo geral. Silva (2009) afirma que “o desenvolvimento da inclusão educacional só poderá ter bons resultados se for feito por meio da qualificação profissional”. Seguindo esse pensamento, é possível perceber que a continuidade dos cursos de capacitação e formação é indispensável para a preparação dos professores e consolidação de melhores resultados.

A aprendizagem é uma necessidade explícita e inerente ao ser humano, para que esse possa interagir com os outros indivíduos e, desse modo, consiga trocar informações e conhecimentos. Quanto a isso, Pimenta (2001, p. 39) afirma que:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção de informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor [...]. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre as proposições aqui discutidas, nos direcionam a pensar sobre o processo de inclusão voltados para uma modalidade de formação específica para o professor, priorizando a uma construção que viabilize aulas de integração e com qualidade educacional de maneira igualitária a todos os alunos, respeitando as diferenças e dificuldades de cada um.

Para tanto, os professores deverão estar sempre predispostos à realização de atividades integradoras, que valorizem todas as habilidades de seus alunos, provocando a percepção de respeito e igualdade entre eles, de modo a propiciar um ambiente acolhedor importante para a contemplação máxima do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva inclusiva, a formação de professores para a educação especial é, portanto, um dos maiores desafios a serem abordados. Como apresentado neste trabalho, existe uma desarticulação entre as políticas educacionais vigentes e as práticas efetivamente adotadas nas salas de aula. Tal estrutura reproduz as narrativas dos professores participantes da pesquisa que apontam os desafios a serem superados para uma educação inclusiva real. Em primeiro lugar, é necessária a constatação de que, apesar da legislação em vigor e da política nacional voltada para a inclusão, a formação continua deficitária.

Neste sentido, muitos professores sentem-se desamparados em relação à diversidade de necessidades educacionais especiais, que descreve a urgência dos programas de formação contínua e específica. É vital que tal formação não se concentre na parte puramente teórica da inclusão, mas também forneça aos professores estratégias práticas e recursos a respeito do uso diário na escola. Isso é ainda apoiado por uma pesquisa que sugere que um apoio institucional apropriado deve ser garantido.

Desta forma, os professores não devem ser os únicos responsáveis pela inclusão, pois ela deve ser de responsabilidade da comunidade, gestores e famílias. A adequada preparação dos materiais didáticos, tecnologia assistiva e adaptação física às necessidades inclusivas são fundamentais.

Os educadores também descobriram que os aspectos específicos de cada educando precisam ser analisados mais de perto. As políticas públicas devem considerar as características únicas das escolas e dos contextos locais para fornecer soluções que estejam em consonância com as suas realidades. É bem verdade que a formação de professores impulsiona a educação e o desenvolvimento social no país.

Uma abordagem altamente eficaz de formação de professores para a educação especial inclusiva nas redes deve incorporar uma abordagem integrada que considere a formação de professores, o apoio institucional, o acesso a recursos apropriados e a sensibilidade às diferenças. Uma educação verdadeiramente inclusiva só pode ser criada desta forma, permitindo que os alunos aprendam e cresçam de forma acolhedora e equitativa, independentemente das suas necessidades.

Conclui-se então, que a formação de professores para a educação especial inclusiva é crucial para o desenvolvimento de ambos os sujeitos, no entanto percebe-se que o município oferece essas formações mais devido ao grande acúmulo de trabalho por parte dos professores, a procura é mediana e os problemas ainda sim por mais que tenha diminuído ainda persiste, por falta de conhecimento por parte de ambos os profissionais, sendo assim não é

somente oferecer as formações, mas, realizar um trabalho de sensibilização aos profissionais, para um olhar mais sensível, que conseqüentemente reverbera a um ambiente acolhedor e equitativo, promovendo assim, uma aprendizagem mais significativa.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. Desafios da Educação Inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 37-46. novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/desafios-da-educacao>. Acesso em 15 Set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: 2011. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal: Brasília, DF, 1988. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Brasília, SEEP, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**: algumas considerações (org). São Paulo: UNESP, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2009. Argos. Chapecó, 2012.

FREITAS, Marcos Cézar. **O aluno incluído na educação básica**: Avaliação e permanência. Cortez, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

JANNUZZI, Gilberta M. **A luta pela educação do deficiente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012. KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. In: Revista Educação e Sociedade, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, 2016.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ. Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, Marcos José S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve história da Educação Especial no Brasil**. In: Revista Educación y Pedagogía, v. 22. N.º. 57, mayo-agosto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NUNES, Sylvia.; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 14, n.º 1, p. 55-64. Jan/Jun, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1ª edição, São Paulo, Atlas. 2011.

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

# O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA SALA REGULAR

*Norbelina Vieira Vieira<sup>1</sup>*

*Antonia Ozenira da Silva<sup>2</sup>*

*Maria Pereira Vieira<sup>3</sup>*

*Iolete de Fátima Oliveira Martins<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a história das pessoas com deficiência visual é revisitar um longo percurso até os dias atuais. Durante séculos, essas pessoas enfrentaram abandono, preconceito e inúmeros entraves, principalmente no que diz respeito à escolarização. Diante do desafio que a aprendizagem de alunos com deficiência visual representa para as escolas, surgiu o interesse em investigar como esses alunos podem ser ensinados de forma efetiva em salas regulares.

Este estudo tem como objetivo destacar a importância do ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual no ambiente educacional, com o intuito de incluí-los e oferecer um ensino de qualidade, independentemente de suas limitações. Nesse contexto, surge o questionamento: quais são os métodos, estratégias e recursos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem em instituições de ensino voltadas a alunos com deficiência visual.

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste trabalho é analisar o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual em salas de aula regulares. Os objetivos específicos incluem: descrever o contexto histórico dos discentes com deficiência visual; identificar os métodos e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem desses alunos; e reconhecer os principais

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: norbelina.fontenele.uema.t4@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: ozenira.uema.t4@gmail.com.

3 Especialista em Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: mariavieiraeu@gmail.com.

4 Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) E-mail: iolete.martins.uema.t4@gmail.com.

recursos pedagógicos empregados pelos professores para promover a inclusão e a aprendizagem desse público.

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa descritiva, de cunho bibliográfico, utilizando livros, dissertações, artigos e outros materiais relevantes, a fim de obter dados significativos para compreender como ocorre o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. Para dar suporte teórico a este estudo, buscamos o diálogo com autores como: (Santos, 2024), (Trecino e Caron, 2019), (Figueiredo, 2014), (MEC/SEESP, 2007), (Sá, Campos e Silva, 2007), entre outros, que fundamentam as discussões apresentadas ao longo deste trabalho.

Diante da complexidade de trabalhar o ensino-aprendizagem no contexto escolar de estudantes com deficiência visual, esperamos que este estudo contribua para incentivar professores a explorar e adotar recursos pedagógicos que melhorem o aprendizado desse público, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz.

## REVISÃO DE LITERATURA

### *Deficiência Visual: Aspectos Históricos*

A deficiência visual existe desde os primórdios da humanidade, como evidenciado em literaturas antigas e na Bíblia, que contém passagens referindo-se a pessoas com deficiência visual. Infere-se, a partir desses relatos, que essas pessoas foram frequentemente consideradas dependentes e incapazes. Algumas civilizações chegavam a exterminá-las, enquanto suas próprias famílias, em muitos casos, as mantinham trancafiadas, maltratavam ou abandonavam à própria sorte, tratando-as como um “castigo” para a família.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) descreve que:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita) ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida), em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (Sá, Campos e Silva, 2007, p. 15).

Com a chegada do cristianismo e o fortalecimento da Igreja Católica, houve uma mudança na visão sobre as pessoas com deficiência. A Igreja passou a acolhê-las, oferecendo caridade e compaixão. Durante esse período histórico, a sociedade atravessou diversas transformações culturais, o que permitiu a construção de novos conhecimentos e valores. Gradualmente, os conceitos sobre a deficiência começaram a evoluir. A partir do século XII, surgiram as primeiras

instituições para abrigar pessoas com deficiência, embora a rejeição por parte da sociedade ainda fosse significativa. Vale ressaltar que, após séculos de dor e abandono, surgiram, em meados do século XVIII, as primeiras iniciativas de escolarização de pessoas com deficiência visual.

A primeira escola para cegos, como afirmam Trecino e Caron (2019), foi fundada em Paris, em 1784: o Instituto Real dos Jovens Cegos, hoje denominado Institut National des Jeunes Aveugles, criado por Valentin Haüy. Posteriormente, outras instituições foram fundadas na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

De acordo com o MEC/SEESP (2007), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi. Gradualmente, outras escolas e instituições foram surgindo e se espalhando por todo o país.

Por fim, chegando aos dias atuais, as pessoas com deficiência visual, assim como outras deficiências, têm seus direitos garantidos. O MEC/SEESP (2007, p. 01) “apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Nesse sentido, busca-se aprimorar tanto a formação de profissionais para uma educação inclusiva quanto ressignificar a qualidade do ensino para pessoas com deficiência visual, que ainda enfrentam inúmeras dificuldades no contexto escolar.

## **MÉTODOS E ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA DEFICIENTES VISUAIS**

O ensino e aprendizado de alunos com deficiência visual ainda é muito complexo devido à necessidade de considerar uma série de fatores que precisam ser analisados e colocados em prática para que essa modalidade de ensino, que é a educação especial, seja contemplada em sua totalidade.

Especificamente para alunos com deficiência visual, é fundamental que os professores possuam qualificação específica e trabalhem em espaços adequados que favoreçam o uso de estratégias pedagógicas inclusivas. Essas estratégias devem estimular o potencial dos sentidos remanescentes, apoiar a superação de dificuldades e minimizar possíveis conflitos.

Para alcançar esses objetivos, é necessário um esforço conjunto, envolvendo o sistema educacional, a família e, sobretudo, profissionais qualificados. Esse

trabalho colaborativo é essencial para enfrentar os desafios que esses alunos encontram no ambiente escolar e, assim, promover o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades individuais.

De acordo com Figueiredo (2014, p. 53) constata que:

Em suma, a cegueira leva a desenvolver potenciais do ser: como qualquer humano “normal”, constrói suas formas de interagir com o meio, atribuir significados, construir-se uma memória cerebral e exercer as práticas sociais (Figueiredo, 2014, P. 53).

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas devem proporcionar prazer e motivação, promovendo a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como em suas atividades da vida diária. O aluno com deficiência visual deve ser tratado de forma igualitária em relação aos demais educandos, especialmente no que diz respeito a direitos, deveres, normas, disciplina e demais aspectos da vida escolar. Assim, ele poderá adquirir confiança e autonomia, adaptando-se às suas limitações sem que a deficiência o impeça de se desenvolver plenamente nas atividades da vida autônoma e social.

As atividades diárias devem consistir em práticas pedagógicas que incentivem e explorem o desenvolvimento dos sentidos remanescentes, facilitando a obtenção de conhecimento. Dessa forma, as tarefas devem ser planejadas com métodos e estratégias que utilizem recursos variados e adequados, a fim de fomentar a qualidade do aprendizado e a aquisição de conteúdos significativos.

Para alcançar esses objetivos, é essencial que os professores possuam formação adequada, uma vez que a deficiência visual exige, além do conhecimento de métodos e estratégias de ensino inclusivo, o domínio sobre o sistema braille, que é um código de leitura e escrita tátil destinado a pessoas com cegueira ou baixa visão. Esse conhecimento é fundamental para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar.

Nesse sentido, o educador deve buscar adequar diferentes métodos, como audiodescrição de vídeos e filmes, audiolivros e podcasts, descrição verbal detalhada, atividades físicas adaptadas, movimentação e orientação no espaço, ensino por meio de conceitos e ideias, uso de cartões para a prática, entre outros. Portanto, os docentes podem adaptar o método mais apropriado de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, possibilitando o acesso à cultura, ao conhecimento sistematizado e às atividades cotidianas. Assim, cabe ao professor criar as condições necessárias para promover o aprendizado e o progresso dos alunos com deficiência visual. Perotoni, Oliveira e Portes (2022, p. 03) concluem que: ‘acredita-se que conhecer as metodologias didáticas utilizadas no ensino de pessoas com deficiência visual é uma forma de contribuir para o aprimoramento das práticas de educação inclusiva.’

Da mesma forma, existem várias estratégias que os docentes podem empregar em sala de aula convencional, incluindo: trabalhar com materiais acessíveis, usar linguagem clara e descrições detalhadas, utilizar leitores de tela, software de reconhecimento de voz, fornecer orientação e suporte para deslocamento, utilizar materiais táteis e atividades sensoriais, descrever imagens, diagramas e gráficos, usar materiais em braille, fornecer descrições auditivas de vídeos e filmes, realizar atividades práticas com material concreto entre outras. Essas estratégias podem contribuir para assegurar que discentes com deficiência visual tenham acesso igualitário à educação, possibilitando que alcancem seu potencial.

De acordo com Santos (2024, p. 12, 13) aponta que:

As estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual necessitam de metodologias adaptadas que contemplem o uso de recursos como o Soroban, tecnologias assistivas e realidade aumentada, visando facilitar o acesso ao conhecimento e promover a autonomia dos estudantes. O emprego dessas ferramentas, juntamente com uma formação docente adequada, é essencial para o sucesso da educação inclusiva (Santos, p.12, 13).

Nessa perspectiva, nota-se que além das estratégias de ensino, o professor precisa trabalhar com uma variedade de recursos que englobam: recursos de tecnologia assistiva, outros recursos tecnológicos como equipamentos e jogos pedagógicos, soroban, maquina braille, reglete, punção, recursos ópticos e não ópticos, jogos de encaixe, os xique-xiques e os similares, instrumento de medir, mapas de encaixe e diversos objetos que podem ser adaptados, além de uma infinidade de recursos e jogos didáticos como embalagem, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papel e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, barbantes, sementes etc. podendo ser coletivo ou de uso específico.

Nesse aspecto Sá, Campos e Silva (2007, p. 19) descrevem que:

As escolhas e o nível de adaptação desses recursos em cada caso devem ser definidos a partir da conciliação de inúmeros fatores. Entre eles, destacamos: necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades que vão determinar as modalidades de adaptações e as atividades mais adequadas (Sá, Campos e Silva 2007, p.19).

No processo de construção da aprendizagem o professor deve empregar aquilo que sejam significativos para o aluno, uma vez que, não tem possui visão, utiliza seus outros sentidos, como o tato, audição, olfato, paladar, que são bastante aguçados, para aprimorar suas habilidades e competências. Isso permite que ele compreenda, organize e interprete e absorva o conhecimento, respeitando a especificidade de cada um.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa e bibliográfica, baseada em um acervo composto por livros, periódicos, teses, dissertações, artigos, entre outros materiais. Este estudo busca fundamentar a análise ao revisar estudos, teorias e conceitos relacionados ao tema investigado. Foram utilizados como referência os trabalhos de autores como Sá, Campos e Silva (2007), Figueiredo (2014), Brasil (2015), Trecino e Caron (2019), entre outros, cuja relevância contribui para evidenciar dados pertinentes à temática. Dessa forma, esperamos que este estudo seja valioso ao demonstrar aos professores a importância do aprendizado de alunos com deficiência visual.

A obtenção de dados ocorreu por meio da busca de informações e compreensão sobre o tema “O processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual na sala regular”, utilizando materiais já publicados. O procedimento de coleta de dados incluiu a análise de conteúdo bibliográfico. A análise foi conduzida da seguinte maneira: identificar os métodos e estratégias adotados pelos professores no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual e reconhecer os principais recursos pedagógicos utilizados nesse contexto.

Com base nessas discussões, estruturamos este artigo da seguinte forma: Metodologia, que apresenta o método utilizado na pesquisa; Contexto Histórico, que traz uma retrospectiva sobre as pessoas com deficiência visual; Referencial Teórico, que descreve o processo de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência visual, destacando conceitos, estratégias, métodos e técnicas; e Considerações Finais, que apresentam o encerramento e as conclusões do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da fundamentação teórica e da análise das práticas pedagógicas dos professores, ficou evidente que o uso de métodos, estratégias e recursos diferenciados é essencial para garantir um ensino de qualidade no contexto escolar, especialmente em salas de aula regulares com alunos com deficiência visual. No entanto, é essencial que os educadores possuam formação específica para trabalhar adequadamente com esse público, de forma a promover o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem.

Apesar das barreiras existentes, o objetivo dos professores deve ser desenvolver as habilidades e competências desses alunos, assegurando que possam adquirir o conhecimento de forma igualitária. Ao empregar métodos, estratégias e recursos adequados, os professores conseguem assegurar uma educação inclusiva, permitindo que os alunos superem os desafios e atinjam seu pleno potencial.

Assim, este trabalho propôs-se a analisar os métodos, estratégias e recursos utilizados pelos professores para promover o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual, e os resultados indicam que, de fato, os docentes estão realizando um trabalho relevante e significativo nesse sentido.

Portanto, concluímos que existem diversos métodos, estratégias e recursos específicos que podem ser utilizados para promover o aprendizado de estudantes com deficiência visual em salas de aula regulares. No entanto, a efetividade dessas práticas depende diretamente de uma formação docente sólida e continuada, que muitas vezes é limitada pelas barreiras estruturais e institucionais ainda presentes no sistema educacional brasileiro. A carência de políticas públicas consistentes, falta de infraestrutura adequada e de recursos adaptados geram entraves ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas eficazes. Esses desafios reforçam a necessidade de um compromisso coletivo, envolvendo escolas, gestores, famílias e o próprio sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. **O presente pelo passado: Variação verbal em narrativas de deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23/06/2020.

PEROTONI, Jaqueline; OLIVEIRA, Bruna Carla de; PORTES, João Rodrigo Marciel. **Metodologias didáticas utilizadas com estudantes com deficiência visual no período de alfabetização em escolas brasileiras e portuguesas: uma revisão integrativa**. Educação, Ciência e Cultura, v. 27, n. 3, 2022.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. Estratégias de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 2, p. e3471-e3471, 2024.

TRECINO, Tânia Mara; CARON, Lurdes. **A Educação da Pessoa com Deficiência Visual**. Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Vol.1, 2019. – 104011. Disponível em: <http://cintedes2019.galoa.com.br/>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

# AVALIAÇÃO DA MATERNIDADE ATÍPICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

*Ângela Hornes da Trindade<sup>1</sup>*

*Cíntia Regina Secario de Oliveira<sup>2</sup>*

*Isleide Costa Freire Vasconcellos Pitanga<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A maternidade é sempre uma experiência transformadora, repleta de desafios que vão além do afeto e do cuidado. Para mães de crianças com deficiências, doenças raras e transtornos no neurodesenvolvimento, essa vivência torna-se ainda mais complexa, caracterizando a chamada “maternidade atípica”. A sobrecarga física, emocional e financeira enfrentada por essas mulheres é intensificada pela distribuição desigual das responsabilidades de cuidado, que recaem predominantemente sobre elas. Esse contexto perpetua uma situação de vulnerabilidade financeira e social, uma vez que, na maioria das vezes, o apoio do Estado não chega de forma adequada a quem mais precisa, ou se revela ineficaz nesses casos. Sendo assim, surge a questão central deste estudo: Como as políticas públicas no Brasil abordam, ou deixam de abordar, os desafios enfrentados por mães de crianças com deficiência, considerando os papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres como principais cuidadoras?

Um exemplo que ilustra os desafios da maternidade atípica é o de uma mãe de 52 anos, responsável pelo cuidado de seu filho de 8 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3, que demanda suporte intensivo. A família é composta por essa mãe, uma filha de 16 anos, o filho de 8 anos e outra filha de 7 anos. O menino não é verbal, possui seletividade

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
E-mail: [angela.trindade.ies.t4@gmail.com](mailto:angela.trindade.ies.t4@gmail.com). Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5893260484965449>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)  
E-mail: [cintia.secario@unesp.br](mailto:cintia.secario@unesp.br). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8205942679238287>.

3 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
E-mail: [isleide.freire.uepg@gmail.com](mailto:isleide.freire.uepg@gmail.com). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1300310585226691>.

alimentar e demonstra certa autonomia em algumas atividades cotidianas, mas se desregula facilmente, especialmente quando o acesso a dispositivos eletrônicos é limitado, resultando em episódios de agressão. Após a separação, o pai, que frequentemente atribui a culpa à mãe pela condição do filho, oferece pouca colaboração nos cuidados e questões financeiras. A mãe não conta com outra rede de apoio. Recentemente, perdeu o benefício do Bolsa Família devido à falta de frequência escolar regular do menino. Sem acesso a acompanhamento médico, terapias ou suporte especializado, a criança está fora da escola após perder a vaga por abandono. Além disso, a família não tem acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC-LOAS), previsto na Lei 8.742/93 Brasil, 1993) e atualizada na Lei nº 14.176/2021 (Brasil, 2021). A mãe dedica-se integralmente aos cuidados do filho, impossibilitando trabalhar fora ou ter outra fonte de renda que sustente a família. Física e emocionalmente exausta, ela ainda precisa lidar com graves dificuldades financeiras.

Ao longo da nossa carreira profissional, observamos que a história dessa mãe, marcada pelo abandono do marido ou companheiro, pela sobrecarga de trabalho doméstico e pela falta de assistência efetiva do Estado, não é um caso isolado. Trata-se de uma realidade vivida por inúmeras mães atípicas no Brasil, que enfrentam diariamente a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado de seus filhos com deficiência, enquanto lidam com a ausência de políticas públicas eficazes que amparem suas famílias. A recorrência dessas situações aponta para uma lacuna significativa nas redes de apoio e na implementação de políticas que visem aliviar essa carga e oferecer suporte concreto para essas mulheres e suas crianças.

O estudo busca explorar os desafios cotidianos enfrentados por mães de crianças com deficiência, como a sobrecarga emocional, a falta de acesso a serviços de saúde e educação, e os impactos na autonomia financeira dessas mulheres. Ademais, pretende investigar o papel das redes de apoio, tanto formais quanto informais, como os grupos virtuais, na mitigação de algumas dessas dificuldades e na busca por políticas públicas que possam oferecer melhores condições de vida para essas mães e seus filhos.

### ***Contextualizando Gênero***

O conceito e estudo de gênero surgiram após os movimentos feministas dos anos 60, quando mulheres insatisfeitas com seu papel na sociedade lutavam por direitos políticos, sociais e igualdade. A problemática de gênero se destacou, revelando transformações históricas (Mação; Alvim; Rodrigues, 2021). Ann Oakley, em 1972, diferenciou sexo (diferenças biológicas) de gênero (classificação social em masculino e feminino), destacando a invariabilidade do sexo e a variabilidade do gênero (Oakley, 1972).

O gênero refere-se aos comportamentos e ações socialmente construídos a partir da diferença sexual, moldando um roteiro de gênero para todos os corpos ao longo da existência social (Mação; Alvim; Rodrigues, 2021). As mães, no contexto atual, enfrentam normas sociais rígidas e desigualdade de gênero, especialmente na criação dos filhos e cuidados do lar. A maternidade idealizada é influenciada por forças culturais e institucionais, além de fatores políticos e econômicos (Nucci, 2024; Cruz, 2021).

O Censo 2022 do IBGE mostrou um aumento significativo de domicílios chefiados por mulheres no Brasil, atingindo 49,1%, muitas delas assumindo sozinhas o cuidado da família. A pesquisa do Instituto Baresi de 2012 revelou que 78% dos pais abandonaram mães de crianças com deficiências antes dos filhos completarem cinco anos. Usar gênero como categoria de análise para estudar políticas públicas e sociais voltadas à maternidade atípica ajuda a entender as opressões que as mulheres sofrem e a relação entre os gêneros nas estruturas sociais e de poder existentes.

### *Conceito de Maternidade Atípica*

O termo «maternidade atípica» representa o cenário de mães cujas crianças apresentam deficiências, transtornos ou condições crônicas, que necessitam de cuidados que vão além dos esperados para sua faixa etária. Experiência que desafia essas mães a ressignificar suas próprias expectativas, ajustando-se a um cotidiano marcado pela necessidade de acompanhamento e cuidado intensivo, focado não apenas no desenvolvimento, mas na própria sobrevivência de seus filhos (Welter, Zaher e Gonçalves, 2008; Santos; Campos, 2015). Além disso, como apontam Ferrari, Zaher e Gonçalves, o processo de aceitação inicial do diagnóstico já envolve um impacto significativo no núcleo familiar, pois não é acompanhado por celebrações usuais, mas sim por uma fase de adaptação e transformação do papel materno (Ferrari; Zaher; Gonçalves, 2019).

A maternidade atípica ultrapassa os desafios convencionais, exigindo da mãe, além de resistência emocional, a redefinição constante de suas rotinas e prioridades, que frequentemente se refletem em esferas como a participação no mercado de trabalho, o bem-estar psicológico e a rede de apoio social disponível (Carvalho; Mello, 2014). Isso ilustra como a “maternidade atípica” requer um apoio robusto e especializado, integrando políticas públicas que possibilitem um acolhimento genuíno e um suporte contínuo às necessidades dessas famílias.

Quando pensado na divisão de gênero imposta pela sociedade, a vida e a rotina das mães atípicas revelam de maneira mais evidente que o cuidado familiar ainda recai quase exclusivamente sob a “responsabilidade feminina”. Essa dinâmica sobrecarrega suas rotinas, tanto física quanto emocionalmente,

especialmente quando há poucos ou nenhum suporte familiar (Welter, Zaher e Gonçalves, 2008; Santos; Campos, 2015).

Essa jornada, muitas vezes iniciada com uma sequência de incertezas, consultas médicas e diagnósticos, se transforma em um percurso de amor e resiliência, mas que carrega também um grande peso emocional e físico. Estudos indicam que essa sobrecarga emocional tem levado algumas mães a níveis de estresse e exaustão intensos, o que se reflete em um aumento nos índices de depressão e até suicídio entre mães de crianças com deficiências e condições crônicas (Ferrari, Zaher; Gonçalves, 2019). Esse contexto reforça a urgência de políticas públicas voltadas ao amparo psicológico e social dessas famílias, com foco em oferecer não apenas auxílio financeiro, mas também suporte emocional e terapêutico contínuo.

### *Desafios enfrentados na maternidade atípica*

A sobrecarga enfrentada por mães atípicas — responsáveis, na maioria dos casos, pelo cuidado contínuo de crianças com deficiência — afeta diretamente sua qualidade de vida. Além de lidar com a exigência do cuidado, essas mulheres frequentemente enfrentam uma rede de apoio limitada e uma deficiência de políticas públicas que atendem às suas necessidades específicas. De acordo com o Boletim da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (2023).

Esses desafios não são isolados; eles refletem uma realidade compartilhada por milhares de mães no Brasil. Dados do IBGE mostram que cerca de 45% das famílias chefiadas por mulheres em 2022 vivem abaixo da linha de pobreza, realidade que se agrava quando essas mulheres são cuidadoras de crianças com deficiência.

Como apontam Prais e Rosa (2014), a responsabilidade de cuidado, majoritariamente assumida pelas mães, leva a um ciclo de exaustão e isolamento que repercute tanto na qualidade do relacionamento com a criança quanto na sua própria saúde mental. Dentre os desafios relevantes no cotidiano de uma mãe atípica, um deles é a falta de acesso ou acesso limitado ou inadequado aos serviços de saúde e educação. A burocracia e a falta de serviços integrados fazem com que essas mães dependam de muito tempo na luta para garantir que seus filhos tenham acesso a intervenções e atendimentos específicos, como terapia ocupacional, acompanhamento psicológico ou adaptação curricular nas escolas (Santos; Campos, 2015).

Com o advento da Lei 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 18, ficou estabelecido que a pessoa com deficiência tem direito a receber cuidados de saúde de forma equitativa, contínua e sem discriminação, a fim de oportunizar sua participação ativa em todas as esferas da sociedade. Sendo assim, as mães/mulheres responsáveis 24

horas pelos cuidados elencados em Lei, travam uma luta constante para assegurar os direitos dos seus filhos (Brasil, 2015). A busca pelo diagnóstico dos filhos e o estigma enfrentado por suas mães revelam camadas profundas de exclusão social e sofrimento emocional. Elas frequentemente lidam com a ausência de suporte institucional e são expostas a olhares julgadores, que reforçam sua vulnerabilidade e ampliam o impacto psicológico da maternidade atípica (Welter *et al.*, 2008).

Portanto, é necessário a criação de políticas efetivas que ofereçam amparo a essas famílias, sobretudo às mães. Esse olhar, não é apenas uma questão de assistência social; trata-se de um compromisso com a garantia dos direitos fundamentais de todas as crianças e da promoção da dignidade humana, pavimentando o caminho para uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Como afirmam Miranda e Galvão Filho (2012 p.195), “o apoio institucional adequado pode minimizar os impactos da sobrecarga materna e garantir que crianças com deficiência tenham acesso aos direitos e oportunidades que lhes são devidos”. Essa visão é fortalecida pela Constituição Federal, que assegura a todos os cidadãos o direito a uma vida digna, à educação e ao pleno desenvolvimento.

### *Estratégias de Enfrentamento e Resiliência*

O suporte emocional é crucial para que as mães enfrentem os desafios da maternidade atípica. Associações oferecem redes de apoio, incluindo grupos de mães e terapias de grupo, proporcionando orientação e troca de experiências (Oliveira; Faria, 2020). Análises e estatísticas mostram que a maternidade atípica é frequentemente solitária, marcada por preocupações, culpa e esgotamento físico e mental. As mães acabam abandonando os próprios cuidados e enfrentam julgamento social, desigualdades econômicas e raciais, tornando a maternidade uma experiência ainda mais desafiadora (Lima, 2022).

No contexto escolar, o apoio e a resiliência das mães criam uma base emocional estável, facilitando uma melhor adaptação dos filhos à escola e promovendo a superação de barreiras emocionais e comportamentais. O envolvimento ativo das mães na vida escolar aumenta a confiança e a integração das crianças (Ferrari, Zaher e Gonçalves, 2019; Santos e Campos, 2015).

Benefícios como a licença parental podem impactar positivamente a organização familiar, trazendo avanços significativos na equidade de gênero e na divisão de tarefas. Isso promove uma nova perspectiva sobre masculinidade e emancipação feminina, além de aumentar a produtividade no trabalho ao reduzir a sobrecarga das mães (Fernandes; Nascimento, 2020).

Portanto, a maternidade atípica exige um apoio amplo e humanizado. Políticas públicas que ofereçam assistência emocional, psicológica e material são essenciais para aliviar a sobrecarga e promover um ambiente mais equilibrado para essas mães e seus filhos.

## *Políticas Públicas para a maternidade atípica*

Os esforços empreendidos pela mãe nas ações de cuidar do filho com deficiência, transtornos ou condições crônicas ainda não recebe o destaque que merece nas Políticas Públicas, mesmo sendo a protagonista desta ação. A mãe atípica é uma figura excepcionalmente significativa na vida destas crianças e deve ser devidamente reconhecida nas discussões relativas às políticas de educação, saúde e assistência social. A necessidade de apoio, orientação e valorização às mães atípicas deve ser prioridade nas discussões e implementações de políticas públicas. (Boletim PGE, 2023).

Para melhorar a vida das mães de crianças com deficiência, o Brasil tem adotado ao longo dos anos, diversas políticas públicas que se concentram em direitos, inclusão e suporte integral. O Decreto nº 7.499/2011, que regulamenta o programa habitacional Minha Casa Minha Vida, é uma política pública essencial para apoiar mães atípicas e famílias de baixa renda com crianças com deficiência. Este decreto estabelece prioridade de atendimento para essas famílias, reconhecendo suas necessidades específicas e buscando facilitar o acesso a moradias adaptadas para promover a inclusão social.

As diretrizes do decreto contemplam não apenas a garantia de uma habitação digna, mas também a proximidade de serviços fundamentais, como saúde, educação e transporte, reduzindo as barreiras que essas mães enfrentam no cotidiano. Essa medida contribui para um ambiente mais inclusivo, permitindo que famílias com necessidades especiais possam usufruir de um espaço adequado e mais acessível, visando atender as demandas particulares dos cuidados de seus filhos e assegurando um direito fundamental de cidadania e qualidade de vida (Brasil, 2011).

Outra iniciativa importante é o programa «Mães do Brasil», implementado pelo Ministério das Mulheres, que visa proteger a dignidade e apoiar as mães no exercício da maternidade em todas as etapas, desde a concepção até o cuidado contínuo dos filhos. O programa integra políticas de saúde, educação e assistência social, promovendo um desenvolvimento saudável para crianças com deficiência e proporcionando às mães recursos necessários para enfrentar desafios adicionais (Brasil, 2022).

Além disso, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania desenvolve ações específicas para pessoas com deficiência, como o fortalecimento do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) e a criação de cursos de acessibilidade para capacitar agentes públicos. Estes programas são voltados a garantir a proteção de direitos e o atendimento especializado, especialmente para mulheres e mães de crianças com deficiência que enfrentam barreiras na interação com os serviços públicos (Brasil, 2021).

Essas iniciativas também se conectam com a Política Nacional de Educação Especial, que busca uma educação inclusiva nas escolas, adaptando currículos e oferecendo suportes específicos para crianças com deficiência, o que alivia parte da carga para as mães, garantindo um ambiente escolar mais inclusivo e preparado para as necessidades dos filhos. «A criação de políticas públicas que integrem ações da sociedade civil é essencial para garantir o apoio adequado e contínuo às mães que enfrentam o desafio da maternidade atípica, reconhecendo a complexidade e as demandas específicas desse contexto.» (Carvalho; Mello, 2014).

Um outro projeto importante é o Projeto de Lei nº 2.859/2020 que propõe a criação da «Semana Nacional da Maternidade Atípica», o objetivo é trazer à luz os desafios enfrentados por mães de crianças com deficiência e criar incentivos para políticas públicas que contemplem suas necessidades específicas. Esse projeto de lei objetiva, particularmente, a promoção de ações voltadas à saúde mental dessas mães, reconhecendo a sobrecarga emocional e a necessidade de apoio psicológico contínuo. Essa iniciativa busca também dar visibilidade e suporte às atividades desenvolvidas pela sociedade civil em favor dessas mulheres, oferecendo uma base de apoio institucional que fortaleça tanto a estrutura familiar quanto o bem-estar materno.

Essa proposta visa não apenas à conscientização, mas à construção de uma rede de suporte mais robusta, onde políticas públicas possam ser discutidas e incentivadas para amparar essas famílias, abordando questões que vão desde o cuidado integral e a inclusão escolar das crianças até o suporte psicológico e social para as mães (Brasil, Projeto de Lei 2859/2020). «A criação de políticas públicas que integrem ações da sociedade civil é essencial para garantir o apoio adequado e contínuo às mães que enfrentam o desafio da maternidade atípica, reconhecendo a complexidade e as demandas específicas desse contexto.» (Carvalho; Mello, 2014).

Em relação aos cuidados com crianças com deficiência, a Lei n. 13.370/2016, concede aos servidores federais a redução de jornada, sem redução salarial, quando possuir filho ou dependente com deficiência, essa lei permite que o cuidador tenha mais tempo para assistir o filho(a), porém, se refere apenas ao serviço público federal (Brasil, 2016).

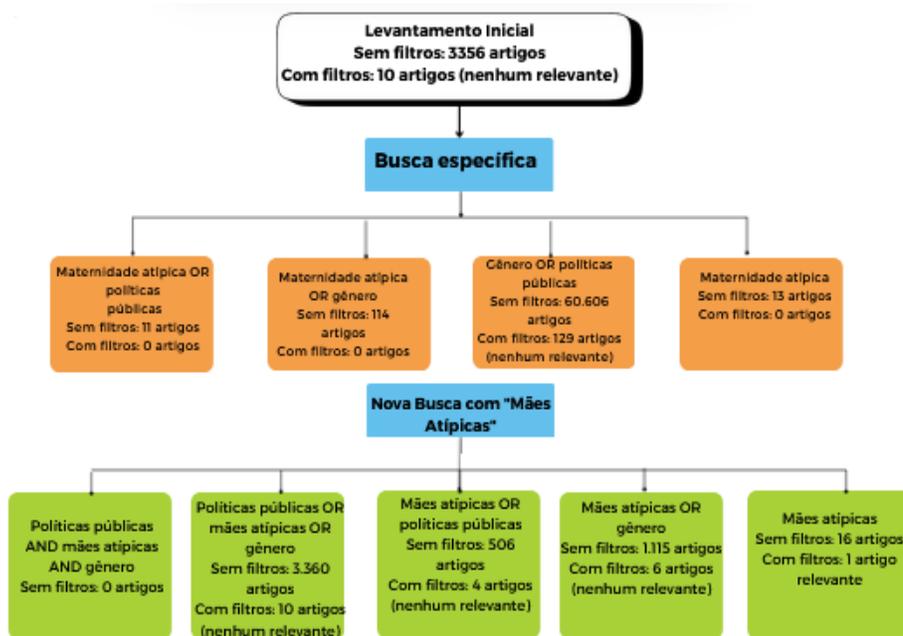
Apesar de sabermos que são poucos e que não atingem um número significativo das mães atípicas, os programas mostram um esforço do governo para integrar essas mães de em políticas que ajudem na educação, na saúde e na inclusão social, abordando tanto as necessidades das crianças quanto o bem-estar materno.

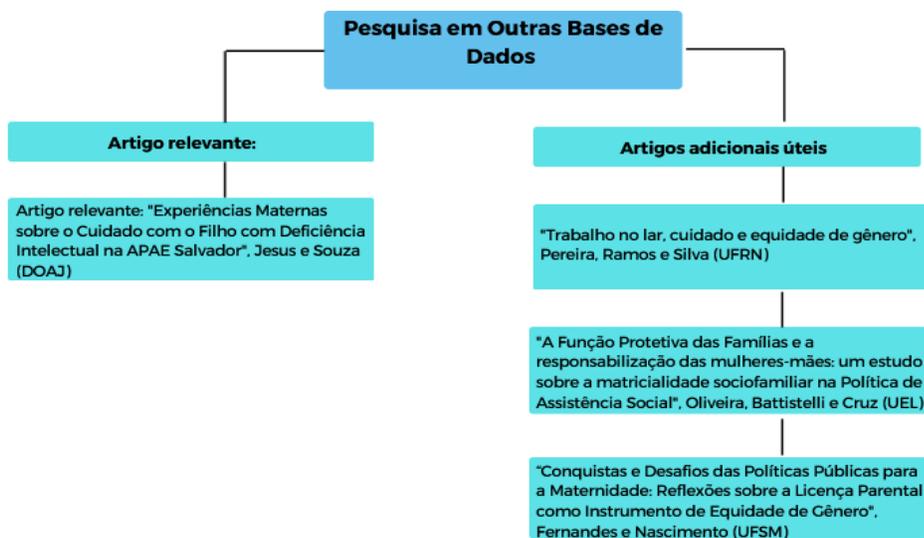
## Metodologia

A pesquisa exploratória e bibliográfica utilizou abordagens quantitativa e qualitativa, orientada por uma revisão sistemática com uma questão de pesquisa clara. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas (CAPES, *Google Acadêmico* e *SciELO*) usando descritores como gênero, maternidade atípica e políticas públicas com o operador booleano *AND*, que inicialmente não resultou em artigos. A pesquisa foi expandida com o operador *OR* em várias combinações.

Focando em palavras-chave alinhadas ao tema, foram selecionados artigos dos últimos 5 anos, priorizando análises qualitativas e quantitativas sobre políticas públicas para maternidade atípica e deficiência. Os artigos foram criticamente analisados e categorizados em temas, identificando lacunas nas políticas e desafios das mães. Devido à escassez de material dentro dos critérios iniciais, foram considerados artigos fora de alguns filtros, expandindo a pesquisa para outras bases de dados e artigos fora do critério de data. Foram aplicados critérios específicos para garantir relevância e qualidade, optando por artigos de acesso aberto, limitando a artigos publicados, excluindo teses e dissertações. Os artigos selecionados são de autoria nacional, em português, revisados por pares e alinhados ao contexto social brasileiro.

Figura 1: Organograma de Busca e Seleção de Artigos para Pesquisa





**Legenda:** Este organograma ilustra o processo de busca e seleção de artigos relevantes para a pesquisa, destacando as diferentes combinações de palavras-chave utilizadas e a filtragem subsequente que resultou na seleção de artigos pertinentes.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

## Resultados

A pesquisa inicial com palavras-chave específicas e o operador booleano *AND* não resultou em artigos. A expansão com o operador *OR* revelou artigos relevantes, fornecendo um panorama sobre os desafios das mães atípicas e as lacunas nas políticas públicas de inclusão e suporte.

- **Inclusão e Desafios:** Ainscow (2024) e Heredero (2010) identificaram desafios na inclusão educacional e propuseram estratégias para a promoção de práticas inclusivas nas escolas.
- **Proteção de Direitos:** Souza (2022) e Oliveira e Faria (2020) apontaram a necessidade de proteção adicional e fortalecimento de redes de apoio para mães atípicas.
- **Políticas Públicas:** Carvalho e Mello (2014) e Fernandes e Nascimento (2020) destacaram a necessidade de melhorias nas políticas públicas para garantir apoio adequado às mães e seus filhos.
- **Maternidade Atípica:** Carvalho e Mello (2014) e Pastorelli, Viana e Benicasa (2024) exploraram os desafios e estratégias de ressignificação enfrentados pelas mães atípicas.
- **Educação e Desenvolvimento:** Miranda e Galvão Filho (2024) e Cruz (2021) analisaram as práticas educacionais e os impactos da maternidade contemporânea no desenvolvimento das crianças.

- **Impacto Emocional e Social:** Silva e Dessen (2017) e Ferrari, Zaher e Gonçalves (2019) identificaram fatores de sobrecarga emocional e física, sugerindo a necessidade de apoio psicológico e social.
- **Gênero e Equidade:** Pereira, Ramos e Silva (2024) e Nucci (2024) destacaram disparidades de gênero e a necessidade de políticas públicas para equidade de gênero.

Os resultados destacam a complexidade dos desafios das mães atípicas e a necessidade de políticas públicas robustas e inclusivas, oferecendo recomendações práticas para melhorar a qualidade de vida dessas mães e de seus filhos.

### *Discussão*

A análise dos desafios das mães atípicas revela uma sobrecarga física e emocional, intensificada pela ausência de assistência estatal. Carvalho e Mello (2014) indicam que a maternidade em situações não convencionais exige a constante adaptação das mães às novas exigências. A pressão e a falta de suporte afetam o bem-estar mental das mães e o desenvolvimento escolar das crianças (Silva; Dessen, 2017). A Lei 13.146/2015 garante direitos fundamentais, mas há falhas na sua aplicação, dificultando o acesso a serviços de saúde e educação (Santos; Campos, 2015). A falta de conexão entre os serviços públicos torna a busca por ajuda burocrática, impactando o avanço educacional das crianças (Silva; Dessen, 2017).

Redes de apoio formais e informais podem mitigar essas dificuldades, oferecendo suporte emocional e ferramentas práticas (Oliveira; Faria, 2020). Grupos de apoio e terapias coletivas ajudam a reduzir a sobrecarga emocional e promovem um ambiente colaborativo.

Há uma lacuna na literatura sobre a interseção entre maternidade atípica, gênero e políticas públicas. Estudos apontam a necessidade de mais pesquisas focadas na maternidade atípica, destacando a importância dessas mães na sociedade (Fernandes; Nascimento (2020), UFSM; Pereira, Ramos e Silva (2024), UFRN). Este estudo visa preencher essa lacuna, destacando as complexidades enfrentadas pelas mães e a necessidade de políticas públicas eficientes para melhorar a qualidade de vida dessas mulheres e seus filhos.

## CONCLUSÃO

A maternidade atípica no Brasil apresenta inúmeros desafios que exigem uma abordagem diferenciada e eficiente de políticas públicas. As mães de crianças com deficiências, transtornos ou doenças raras enfrentam uma sobrecarga significativa, exacerbada pela falta de suporte adequado do Estado e pela burocracia nos serviços de saúde e educação. Embora a Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) represente um avanço, sua implementação ainda não se apresenta eficaz.

As redes de apoio, tanto as formais quanto as informais, têm exercido um papel crucial na mitigação dos desafios enfrentados por essas mães, além de oferecer suporte emocional e ferramentas práticas que podem melhorar a qualidade de vida. Contudo, essas redes muitas vezes são insuficientes sem o suporte contínuo e adequado de políticas públicas. Essas políticas precisam ser reforçadas e reestruturadas, a fim de considerar as necessidades específicas das mães de crianças com deficiência, que frequentemente enfrentam desafios sociais e estruturais adicionais devido à falta de apoio sistêmico (Welter *et al.*, 2008).

Este estudo destaca a importância de mais pesquisas focadas na interseção entre maternidade atípica, gênero e políticas públicas, contribuindo para uma reflexão e compreensão mais profunda e abrangente dessa realidade. A promoção de um ambiente mais inclusivo e equitativo depende diretamente da implementação de políticas eficazes que reconheçam e atendam às complexas demandas dessas famílias, oferecendo o suporte adequado e garantindo-lhes uma melhor qualidade de vida para as mães e desenvolvimento pleno para seus filhos.

Este estudo, portanto, salienta a importância de políticas públicas eficazes que vão além do cuidado emergencial, mas, um amparo constante e especializado a essas famílias (Carvalho; Mello, 2014). E sabemos que a promoção de um ambiente social mais inclusivo e justo depende, diretamente da implementação de medidas que levem em conta a realidade vivida por essas mães e por seus filhos, garantindo-lhes o desenvolvimento pleno e uma qualidade de vida digna, de acordo com o previsto na Constituição Federal e em legislações específicas, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Processo de Inclusão é um Processo de Aprendizado. Revista de Educação Especial. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acesso em: 10 nov 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.499, de 16 de junho de 2011.** Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) e prioriza famílias com pessoas com deficiência para atendimento habitacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7499.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7499.htm). Acesso em: 8 nov. 2024.

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 25 out 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016.** Altera as Leis nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, para assegurar ao servidor público federal que seja pessoa com deficiência, ou que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência, horário especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2859, de 2020.** Institui a Semana Nacional da Maternidade Atípica. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261092>. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.176, de 22 de junho de 2021.** Institui critérios adicionais para a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2021.

BOLETIM CEPGE. *Boletim CEPGE*, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 104-123 novembro/dezembro 2022. <https://revistas.pge.sp.gov.br/index.php/boletins/article/view/1417/1490> Acesso em 4 nov. 2024.

CARVALHO, A. P.; MELLO, S. M. *Políticas de inclusão para mães de crianças com deficiência*. Revista Brasileira de Políticas Públicas, 2014.

CARVALHO, M.; MELLO, E. A Maternidade Atípica: Ressignificação e Desafios. *Revista de Saúde e Educação*, v. 10, n. 2, p. 123-135, 2014.

CRUZ, Fabiana. Entre a Espera e o Experienciar: A Maternidade na Contemporaneidade. In: *Revista Brasileira de Estudos de Gênero*, vol. 9, n. 2, 2021.

FERNANDES, A.; NASCIMENTO, J. Conquistas e Desafios das Políticas Públicas para a Maternidade: Reflexões sobre a Licença Parental como Instrumento de Equidade de Gênero. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 12, n. 1, p. 56-78, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaishumanas/article/view/40576>. Acesso em: 30 out. 2024.

FERRARI, S.; ZAHER, V.; GONÇALVES, A. *A inclusão no cotidiano escolar: a*

*realidade das mães de crianças com deficiência*. São Paulo: Editora PGE, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 10. nov. 2024.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de out. 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022: Resultados. Rio de Janeiro:IBGE,2022. Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41663-censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens>. Acesso em: 09 nov. 2024.

INSTITUTO BARESÍ. Disponível em:<https://institutobaresi.wordpress.com/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

LIMA, Adelita Pereira de. As repercussões do cuidado na vida de mães de crianças com deficiência: reflexões sobre deficiência e gênero. Brasília/DF, 2022. Disponível em:<http://icts.unb.br>. Acesso em:25 out 2024.

MAÇÃO, I. R.; ALVIM, D. M.; RODRIGUES, A. Desfazendo sexo: uma genealogia dos conceitos de sexo biológico e gênero. *Kinesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, v. 13, n. 34, p. 231-252, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12145/7398> Acesso em: 10 nov 2024

MIRANDA, LE; GALVÃO FILHO, JP. Título?EducRevista Brasileira de Educação Especial , v. 2, pág. 185-200.

NUCCI, M. Para além das “prescrições” da boa maternidade: pensando a amamentação a partir dos estudos de gênero e feminismos. *Interface (Botucatu)*, v. 28, 2024. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/interface.230586>.Acesso em: 13 nov. 2024.

OAKLEY, Ann. Sexo e gênero/ Ann Oakley [traduzido Claudenilson Dias e Leonardo Coelho]. *Revista feminismos*. Vol. 4, N. 1, Universidade Federal da Bahia-UFBA, 2016.

OLIVEIRA, R. FARIA, S. Redes de Apoio Formal e Informal na Maternidade Atípica. *Revista Brasileira de Psicologia*, v. 18, n. 1, p. 45-67, 2020.

PASTORELLI, Simone de Oliveira Santos; VIANA, Cintia Teixeira de Sousa; BENICASA, Miria Gomes. Maternidade atípica: caracterização do sofrimento e seus enfrentamentos. *Revista Acadêmica Online*, [S. 1.], v. 10, n. 50, p. 1–21, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.v10n50.6. Disponível em:<https://>

revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/6. Acesso em: 8 nov. 2024.

PEREIRA, L.; RAMOS, F.; SILVA, T. Trabalho no Lar, Cuidado e Equidade de Gênero. *Revista de Gênero e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 78-96, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25266>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SANTOS, D.; CAMPOS, A. Acesso aos Serviços de Saúde e Educação para Crianças com Deficiência. *Revista de Políticas Públicas*, v. 9, n. 3, p. 123-145, 2015.

SANTOS, M. A.; CAMPOS, L. M. *Apoio às famílias de crianças com deficiência: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação Especial, 2015.

WELTER, Ivânia; ZAHER, Vivian L.; GONÇALVES, Caroline F. Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 7, n. 1, p. 98-119, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/3941>. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, L.; DESSEN, C. Impacto da Sobrecarga em Mães de Crianças com Deficiência. *Revista de Saúde Mental*, v. 11, n. 2, p. 89-105, 2017.

SOUZA, Sueine Patrícia Cunha de. Maternidade atípica e a necessidade de dupla proteção pelos direitos humanos. **104 Boletim CEPGE**, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 104-123, nov./dez. 2022.

# AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E OBJETIVOS

*Manoel Tavares Freitas Júnior<sup>1</sup>*

*Maria José Nice Paiva Lima<sup>2</sup>*

*Darlane Cristina Maciel Saraiva<sup>3</sup>*

*Katia Maria Guimaraes Costa<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva sustenta-se no princípio de assegurar a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, o direito a uma aprendizagem significativa e de qualidade. Nesse contexto, a avaliação emerge como um pilar essencial, não apenas para aferir o desempenho acadêmico, mas também como uma ferramenta de diagnóstico e intervenção, capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Este texto tem como objetivo geral analisar a importância da avaliação no contexto da educação inclusiva, destacando suas funções, metodologias e impactos no desenvolvimento dos alunos.

Para alcançar esse propósito, definem-se os seguintes objetivos específicos: (1) examinar as diferentes abordagens de avaliação e suas implicações para a prática pedagógica; (2) identificar os principais desafios que educadores enfrentam ao implementar avaliações inclusivas; e (3) propor estratégias que transformem a avaliação em um processo mais colaborativo e centrado no aluno.

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de repensar as práticas avaliativas dentro das escolas, especialmente em um cenário onde a diversidade é cada vez mais presente. A avaliação tradicional, muitas vezes baseada em testes padronizados e focada na memorização, nem sempre

---

1 Mestrando em Educação Inclusiva PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. E-mail: manoel.tavares.ifam.t4@gmail.com.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. E-mail: maria.lima.ifam.t4@gmail.com.

3 Doutora em Educação, Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. E-mail: darlane.saraiva@ifam.edu.br.

4 Doutora em Educação, Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI - Instituto Federal do Amazonas IFAM. E-mail: katia.costa@ifam.edu.br.

consegue atender às demandas de todos os alunos, em especial daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que vêm de contextos sociais e culturais variados. Diante disso, torna-se essencial que educadores e gestores compreendam a avaliação como um processo dinâmico e contínuo, que deve ser adaptado às especificidades de cada estudante.

Ademais, a legislação brasileira, ao reforçar a relevância da educação inclusiva, impõe que as instituições de ensino desenvolvam práticas avaliativas que respeitem e valorizem a singularidade de cada aluno. Ao abordar a avaliação sob uma perspectiva inclusiva, este texto busca contribuir para a formação de educadores mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea, promovendo um ambiente de aprendizagem que celebre a diversidade e fomenta o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

### *Conceituando a Avaliação*

A avaliação pode ser entendida como um processo de julgamento sobre a qualidade do objeto avaliado, o que implica uma tomada de posição em relação a ele, seja para mantê-lo, seja para transformá-lo. De acordo com a definição amplamente aceita nos manuais, a avaliação constitui um julgamento de valores sobre manifestações relevantes da realidade, orientando decisões importantes (Luckesi, 2016).

Este conceito, abrangente e esclarecedor, destaca a essência da avaliação e o seu papel fundamental no ambiente educacional. Escola, professor e aluno interpretam o ato de avaliar de acordo com suas próprias necessidades e o valor que atribuem a esse processo. No entanto, quando se trata da avaliação interna – aquela inserida na rotina diária da escola –, é preciso reconhecer que ela reflete as especificidades do cotidiano escolar. Há uma distinção notável entre a avaliação interna e a externa, não apenas nos objetivos, mas também nas abordagens e nas percepções dos diferentes autores. Essas diferenças impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, revelando como cada tipo de avaliação pode influenciar de maneira única o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Em vista disso, Perrenoud (2002) esclarece que:

A avaliação serve para ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos. Serve para regular o trabalho do aluno orientando-o na realização das atividades. Serve para monitorar os percursos e progressões de aprendizagem do aluno de forma global. Serve para a resolução de problemas e falhas durante o processo de aprendizagem. Serve para contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e como ferramenta para melhorar a aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 2002, p. 35).

Para Perrenoud (2002), a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, funcionando como um recurso orientador e regulador que auxilia o aluno em seu percurso educativo. Ao longo desse processo, a avaliação não apenas monitora o progresso do estudante, mas também identifica dificuldades e obstáculos, permitindo intervenções que promovem a superação de desafios e a continuidade no desenvolvimento de habilidades. Além disso, Perrenoud enfatiza que a avaliação deve contribuir ativamente para o crescimento das capacidades individuais dos alunos, consolidando-se como uma ferramenta essencial para o aprimoramento da aprendizagem. Essa abordagem revela uma visão humanizada e estratégica da avaliação, na qual seu propósito vai além da mensuração de desempenho, sendo uma prática de apoio e de promoção do aprendizado contínuo.

A avaliação, conforme Luckesi (2011), é um recurso integrador e inclusivo que visa garantir a todos os alunos uma aprendizagem satisfatória, sendo essencial para compreender as necessidades individuais e as possibilidades que a avaliação pode proporcionar. Ao orientar o processo educativo, ela permite tanto ao professor quanto ao aluno ajustar estratégias e corrigir falhas, valorizando cada progresso. Além de ser uma ferramenta diagnóstica que direciona o aprendizado e possibilita intervenções pontuais, a avaliação deve ser vista como um instrumento orientador do desenvolvimento contínuo e significativo, promovendo decisões fundamentadas que favorecem o crescimento integral dos estudantes. Nesse ínterim, Batista (2008) pondera que:

Não basta, apenas, a divisão dos conteúdos, mas é fundamental que se tenha clareza do que se quer com este ou aquele conteúdo (objetivos) e a forma como serão sistematizados (metodologia) e também o modo que estes conteúdos serão avaliados, ou seja, a definição de alguns instrumentos para avaliações pontuais da aprendizagem e o estabelecimento de critérios de avaliação pertinentes e coerentes com os conteúdos determinados. Para cada conteúdo é preciso ter clareza quanto ao que se deseja efetivamente ensinar e, portanto, avaliar (Batista, 2008, p. 88).

Batista (2008) explica que o planejamento educacional vai além de simplesmente organizar e dividir os conteúdos; é imprescindível ter clareza sobre os objetivos de cada tema e a metodologia a ser utilizada. O autor enfatiza a importância de estruturar formas específicas de avaliação, com instrumentos e critérios que estejam alinhados ao que se pretende ensinar e ao que é realmente relevante para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, cada conteúdo precisa ser intencional e cuidadosamente planejado, de modo que o processo avaliativo faça sentido e seja coerente com os objetivos educacionais definidos, garantindo que a avaliação reflita de maneira precisa o aprendizado almejado.

Essas tarefas estão intimamente ligadas à atuação do professor, que deve ser apoiado pela equipe gestora, especialmente pelo pedagogo. O primeiro passo

nesse processo é que o professor compreenda seu papel e responsabilidade na condução da aprendizagem. Contudo, outros atores também desempenham funções essenciais na gestão curricular. A escola, representada pela equipe gestora – incluindo gestor, pedagogo e secretário – tem a responsabilidade de colaborar para que o desenvolvimento dos alunos ocorra de forma efetiva e integrada, atendendo às suas necessidades educacionais.

Hadji (2010) destaca a importância de cada um assumir seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Ele argumenta que, se o professor não estiver disposto a criar e adaptar instrumentos de avaliação, compreendendo o desenvolvimento do aluno, dificilmente este último se sentirá encorajado a se engajar no processo de aprendizagem. Essa “preocupação constante” com o progresso do aluno deve ser a base do trabalho pedagógico. No Brasil, a legislação apoia essa prática ao fornecer um amparo robusto e orientação aos educadores, para que alcancem êxito na criação de um ambiente de aprendizagem centrado no aluno.

### *Desafios e Limitações da Avaliação Inclusiva*

Na educação inclusiva, um dos principais desafios reside na percepção que alunos e famílias têm sobre o processo avaliativo. É essencial que ambos não apenas compreendam a avaliação, mas também a valorizem como parte do aprendizado, evitando que seja encarada como um mecanismo punitivo ou intimidador. Muitas vezes, no entanto, os alunos associam a avaliação a momentos de pânico e pressão, com uma carga psicológica que pode ser interpretada até como uma forma de retaliação por parte do professor. Embora esses termos pareçam severos, refletem uma realidade comum e indesejada. Méndez (2002) observa que sentimentos de medo, angústia e frustração bloqueiam o processo de aprendizagem, dificultando o avanço do aluno.

Além disso, Méndez ressalta que, sem um ambiente que promova questionamentos, a busca por alternativas e o respeito a diferentes perspectivas, o aprendizado não alcança sua profundidade e significado. Para o aluno, lidar com as diversas modalidades de avaliação – incluindo as avaliações externas, cujos objetivos são, muitas vezes, pouco claros e distantes de sua compreensão – intensifica essas dificuldades. Esse cenário exige uma abordagem mais sensível e humanizada por parte da escola, de modo a tornar a avaliação uma ferramenta de apoio ao crescimento e desenvolvimento do aluno, e não uma fonte de ansiedade.

Sobrinho (2003) ressalta que “é fundamental reter a ideia de que a avaliação não deve reduzir-se à medida e tampouco se limitar aos instrumentos” (p. 176). Em vez disso, é essencial compreender cada processo avaliativo e seus benefícios, garantindo que atenda, de fato, às necessidades dos principais interessados: os alunos.

No Brasil, diversos estados adotam avaliações externas realizadas em três esferas – internacional, nacional e estadual – cada qual com objetivos e metodologias específicas, mas todas voltadas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas avaliações geralmente são conduzidas por equipes externas à escola, contratadas especialmente para essa finalidade, o que assegura imparcialidade nos resultados. Entre as principais avaliações internacionais, destaca-se o PISA (*Programme for International Student Assessment*), conhecido no Brasil como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, iniciado em 2000. No âmbito nacional, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é aplicado desde 1980, enquanto avaliações estaduais, como o SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas), buscam monitorar e aprimorar o desempenho educacional regional, com base em matrizes que refletem a Proposta Curricular Nacional.

Há mais de vinte anos, as avaliações externas têm sido planejadas, reformuladas e organizadas para medir a aprendizagem dos alunos da educação básica, subsidiando políticas públicas em âmbito nacional e estadual. Esse processo destaca a importância de compreender a aprendizagem em toda a sua complexidade. Refletir sobre o aprendizado envolve entender o processo educativo como um entrelaçamento de conhecimento e ideias, mediado pelo saber científico compartilhado.

Para Bechara (2011), o aprendizado é ação e movimento em direção ao conhecimento, exigindo que todos os envolvidos assumam papéis e posturas ativas. No ambiente educacional, professor e aluno não são apenas mestre e discípulo; ambos protagonizam o processo, compartilhando e expandindo saberes que convergem e divergem. Quando um deixa de agir, o processo estagna. A compreensão de que ambos ensinam e aprendem de maneira contínua é essencial, pois o conhecimento flui e, nesse fluxo, professor e aluno evoluem conjuntamente. Nessa medida, Castanheira (2010) evidencia que:

Nas últimas décadas, a compreensão do papel central do discurso em processos de construção de significados em sala de aula impulsionou o abandono de uma abordagem individualista da aprendizagem e de uma visão do ensino como processo-produto em favor de uma pesquisa interpretativista (Castanheira, 2010, p. 22).

A escola passa a observar o aluno como um ser que atua e atuará em sociedade, com necessidades que vão além das individuais, estendendo-se ao desenvolvimento em grupo. Mas como a aprendizagem coletiva pode ocorrer? Seria possível que o aprendizado em grupo favoreça o avanço educacional de forma mais ampla do que o aprendizado individual?

Castanheira (2010) reflete que situar a aprendizagem em um contexto coletivo implica explorar o potencial que os alunos podem desenvolver por

meio de sua participação e envolvimento ativo na criação de oportunidades de aprendizado. Para que o conhecimento seja significativo, é necessário que professores e alunos explorem juntos as atividades planejadas ao longo do período escolar, promovendo uma propagação do conhecimento que realmente deixa marcas duradouras.

Libâneo (2001) acrescenta que a aprendizagem efetiva depende de professores competentes, que dominem plenamente o conteúdo, os métodos e os procedimentos de ensino. Para que o aluno aprenda de forma sólida, é fundamental que o professor tenha segurança no que ensina, auxiliando o aluno na construção de seu próprio aprendizado. O foco deve estar, portanto, na aprendizagem efetiva e duradoura, e não apenas no processo imediato.

Durante o processo de aprendizagem, surgem também situações adversas que podem comprometer seu desenvolvimento adequado. Sampaio (2011) identifica três grupos de fatores que podem desencadear problemas ou distúrbios de aprendizagem: orgânicos, psicológicos e ambientais. Entre os fatores orgânicos, a autora menciona condições como saúde física debilitada, integridade neurológica comprometida e alimentação inadequada. Em resposta a isso, muitas instituições e conselhos têm adotado políticas para incluir profissionais de nutrição, a fim de minimizar tais problemas, além de implementarem controles rigorosos sobre a alimentação escolar para mitigar deficiências oriundas do ambiente familiar.

Apesar de essas ações não resolverem completamente as dificuldades, os avanços obtidos são significativos. Em relação aos fatores psicológicos, Sampaio cita elementos como inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade e um sentimento generalizado de rejeição. Algumas escolas já oferecem serviços psicológicos para identificar essas questões e proporcionar encaminhamentos e atendimentos especializados aos estudantes que precisam de suporte.

No entanto, o grande desafio permanece em lidar com os fatores ambientais. Sampaio destaca o tipo de educação familiar, o nível de estímulo recebido pela criança desde cedo e a influência dos meios de comunicação como fatores ambientais determinantes para o aprendizado (Sampaio, 2011). Esses aspectos exigem uma abordagem cuidadosa, dada a complexidade e o impacto direto sobre o desenvolvimento da criança.

É importante lembrar que, quando o assunto envolve a família, a questão se torna ainda mais complexa, pois o envolvimento familiar pode influenciar de maneira significativa o aprendizado do aluno. Para compreender melhor esse processo, além dos fatores já discutidos, Sampaio (2011) também aborda os obstáculos de aprendizagem, que ela categoriza como epistêmico, epistemofílico e funcional.

De acordo com Sampaio, o “obstáculo epistêmico” se refere à limitação cognitiva em que “ninguém pode aprender acima do nível da estrutura cognitiva que possui,” ou seja, ocorre quando a estrutura cognitiva do aluno está aquém de sua idade cronológica (Sampaio, 2011, p. 28). Essa barreira revela a importância de respeitar o tempo de cada criança. Colocar uma criança muito cedo em ambiente escolar, ou, por outro lado, atrasar excessivamente seu ingresso, pode gerar sérios prejuízos. A intenção de “proteger” a criança, ao adiantar ou retardar essa etapa, pode resultar em um erro que compromete seu desenvolvimento adequado, posto que:

Obstáculo Epistemofílico – falta de amor pelo conhecimento. Adotam diferentes formas que podem ser agrupadas em três grandes categorias: a) medo à confusão (o sentimento consiste em um temor à discriminação entre o sujeito e o objeto do conhecimento); b) medo do ataque (o sentimento consiste em ser agredido pelo objeto); c) medo da perda (o sentimento consiste em perder o que já foi adquirido). Aparecem diante da nova aprendizagem (Sampaio, 2011, p. 28- 29).

O maior desafio está em despertar nos alunos uma paixão genuína pelo estudo, pela descoberta e pela aprendizagem – tarefa que, embora difícil, não é impossível. O prazer pela busca constante do conhecimento costuma emergir no início da vida escolar, na infância, e intensifica-se ao longo dos anos, à medida que surgem novas necessidades e recompensas. Contudo, algumas pessoas acabam presas a medos que inibem o apego aos estudos – o medo da confusão, o medo de se expor a algo novo e o medo de perder aquilo em que sempre acreditaram.

Esses bloqueios ocorrem com mais frequência em situações práticas. Um exemplo simples é o mito popular de que comer manga e beber leite é venenoso. Ainda que essa crença não tenha fundamento científico, muitas pessoas crescem acreditando nela. Ao confrontar essa informação, o indivíduo pode inicialmente experimentar o medo da confusão, por não querer aceitar algo contrário ao que aprendeu. Em seguida, surge o medo do ataque, o receio de sofrer consequências físicas se agir diferente do que acreditava. Por fim, aparece o medo da perda, pois questionar essa crença significa desacreditar um conhecimento transmitido por gerações, indo contra tudo o que aprendeu no ambiente familiar.

Essa resistência cria uma barreira que impede o surgimento do interesse pelo conhecimento sistematizado, como se ele existisse apenas para contradizer o que o aluno já aprendeu. Dependendo da faixa etária, é fundamental adotar cuidados redobrados para evitar que essa resistência leve ao afastamento da escola, já que o processo de aprendizado pode se tornar fonte de frustração e conflito para o estudante. Além disso, há o chamado obstáculo funcional, em que o aluno, mesmo com intervenções eficazes, não demonstra um bom

desenvolvimento. Esse obstáculo pode ser causado por limitações na organização, percepção ou antecipação de ações, o que exige estratégias de ensino ainda mais adaptadas às suas necessidades, tendo como base as seguintes informações:

Obstáculo Funcional – conjunto de obstáculos que, em alguns momentos, correspondem a causas emocionais e, em outros, a causas estruturais. Trata-se de dificuldades para antecipar, mesmo quando o nível intelectual geral seja ótimo; dificuldade para organização voluntária de movimento, ou para a discriminação visual, mesmo quando não há problemas de visão, por exemplo (Sampaio, 2011, p. 29).

Esses fatores e obstáculos de aprendizagem manifestam-se por meio de sinais e sintomas, como as reprovações, que indicam dificuldades persistentes. É essencial que o processo avaliativo inclua diagnósticos precisos para identificar e intervir em cada situação, assumindo uma função tanto formativa quanto formadora. Avaliar exige não apenas a compreensão do objeto avaliado, mas também uma análise aprofundada do que está sendo efetivamente aprendido. Para isso, é fundamental que professores e alunos tenham clareza sobre os objetivos da avaliação. Embora os métodos avaliativos não sejam uma prática recente, essa reflexão sobre seu papel formativo e orientador ainda nem sempre recebe a devida atenção no ambiente educacional. De acordo com Luckesi (2011):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII) (Luckesi, 2011, p. 16).

A avaliação, embora não seja uma prática recente, tem passado por várias mudanças ao longo dos anos para atender às necessidades da comunidade estudantil. Seu propósito principal sempre foi – e continua sendo – monitorar o progresso do ensino. Luckesi (2011, p. 16) observa que a ideia de avaliação como um processo de mensuração teve origem no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir dos estudos de Thorndike sobre testes educacionais.

Mas, afinal, o que significa medir? Hadji (2010, p. 27) define a medida como o ato de “atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável.” No entanto, Saul (1988) aponta que, com o tempo, surgiu um forte interesse pela avaliação “qualitativa”. Esse movimento refletiu o entendimento de que os testes padronizados de rendimento eram insuficientes para capturar plenamente o que os professores ensinam e o que os alunos efetivamente aprendem (Saul, 1988, p. 45).

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação, na escola, está tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência, nas quais os alunos são comparados e classificados conforme uma norma de excelência, estabelecida seja

pelo professor ou pelos melhores alunos. Em muitos casos, a prática avaliativa sempre esteve ligada à classificação dos alunos em escalas excludentes, que identificam e destacam os melhores, gerando uma competição velada, porém incentivada.

Essa lógica permanece presente até hoje. Embora o discurso sobre avaliação tenha evoluído, os rankings ainda são uma realidade, como no caso das universidades brasileiras. A oferta de vagas é limitada, obrigando os estudantes que concluem o ensino médio a competirem entre si por meio de exames rigorosos. Mesmo com mudanças na abordagem, a competição por posições de destaque continua sendo uma marca do sistema educacional.

Esses pares excludentes geralmente incluem categorias como maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco e bom/mau, entre outras. No entanto, não se deve pensar que essas classificações definem os limites ou o potencial de aprendizagem de cada estudante, pois todos, com suas especificidades, têm a capacidade de evoluir e progredir.

Diante desse cenário, o professor enfrenta o desafio de se posicionar e encontrar um equilíbrio entre as exigências legais, o currículo escolar e as expectativas das famílias. Como afirmam Melo e Bastos, essa é uma tarefa complexa e essencial para que a avaliação seja justa e respeite o potencial de cada aluno, dado que:

Para o professor, o grande dilema da avaliação está centrado no aproveitamento escolar, em como decidir se o aluno passa ou não de série, uma decisão que pode influenciar muito na vida do aluno e aumentar não somente os índices de repetência, mas também os de evasão escolar. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o papel da avaliação e as condições necessárias para que esta se efetue de maneira justa e coerente (Melo; Bastos, 2012, p. 5).

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96, a legislação educacional vigente no Brasil era a lei de 1971, que regulava o processo avaliativo por meio do artigo 14. Esse artigo atribuía às próprias escolas a responsabilidade de verificar o rendimento escolar, incluindo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade (Brasil, 1996, p.10). Cada instituição tinha autonomia para definir suas formas de avaliação, seguindo as orientações dos três parágrafos que detalhavam essa prática.

O primeiro parágrafo (§ 1º) indicava que, na avaliação do aproveitamento, deveriam prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, valorizando os resultados obtidos ao longo do período letivo em relação à prova final, caso esta fosse exigida (Brasil, 1971, p.10). Já o segundo parágrafo (§ 2º) permitia que alunos com rendimento insuficiente pudessem obter aprovação mediante estudos de recuperação, que deveriam ser oferecidos obrigatoriamente pela

escola (Brasil, 1996, p.10). E por fim:

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação (Brasil, 1996, p. 11).

Basicamente, o estudante não contava com muitas oportunidades de avanço que não fossem por meio das médias. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, vários artigos foram reformulados, atribuindo novas responsabilidades e dividindo-as entre os atores educacionais apropriados.

Em relação aos docentes, a lei trouxe alterações importantes, estabelecendo novas diretrizes para seu papel e responsabilidades na promoção da aprendizagem:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, p. 7).

Com a nova legislação, os educadores assumiram novas responsabilidades, tornando-se mais ativos e co-responsáveis em todas as etapas da avaliação – antes, durante e depois. O princípio fundamental passou a ser a participação dos professores na elaboração das propostas pedagógicas, promovendo uma aproximação com o processo e reduzindo reclamações sobre métodos antigos, como o foco excessivo na memorização.

A legislação também concedeu aos educadores mais liberdade para compartilhar suas ideias com as equipes diretivas, fortalecendo a colaboração na criação e execução dos planejamentos escolares. Uma outra melhoria significativa aparece no artigo 24, que define que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, deve ser organizada seguindo certas regras comuns, visando um ensino mais alinhado às necessidades de formação integral dos alunos, sendo elas:

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, p. 9).

O parágrafo seguinte detalha as formas de verificação para essa classificação:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (Brasil, 1996, p.9).

Essas mudanças representam avanços imensuráveis. A avaliação deixou de se basear apenas em notas e médias para considerar a assimilação e a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, de forma contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos em vez de apenas quantitativos.

A partir de então, o foco voltou-se para a qualidade do ensino e para o próprio aluno, levando em conta suas diferentes formas de aprender, perspectivas e, principalmente, seus interesses. No ensino médio, o artigo 36 reforça essa abordagem ao estabelecer que o currículo deve seguir diretrizes específicas, como disposto no inciso II: “adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.”

Essa proposta de estimular a iniciativa dos alunos requer que o educador se reinvente, criando espaço para a aprendizagem significativa, conforme defendido por Paulo Freire, onde o conhecimento é construído ativamente e conecta-se com a realidade do aluno. A respeito de uma aprendizagem significativa, os PCNs, publicados no ano seguinte a publicação da LDB 9394/96, colocam que é:

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu

esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais (PCN, 2000, p. 99).

A partir de então, “novo significado” tornou-se a palavra-chave para a educação. A realidade do aluno passou a integrar o cotidiano escolar, conferindo um sentido mais profundo ao processo educativo. O ensino não é mais desvinculado da vida real; os conteúdos são adquiridos a partir de discussões e situações que se aproximam do cotidiano do aluno. Educadores, acostumados a práticas baseadas na memorização, enfrentam agora o desafio de reestruturar sua prática pedagógica, indo além da mera transmissão de conhecimento e ultrapassando os limites dos livros. A práxis educativa deve englobar contextos reais e relevantes para os estudantes.

Esse “novo significado” também se aplica ao ato de avaliar. De acordo com o Art. 9º, Inciso VI, da LDB 9394/96, a União é incumbida de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (Brasil, 2002, p. 10).

O texto *Avaliação na Educação Inclusiva: aproximações e distanciamentos* reforça essa ideia ao destacar a importância de uma avaliação humanizada e adaptativa nas práticas de ensino-aprendizagem. A proposta central é que o processo avaliativo seja moldado para atender às diversas necessidades dos alunos, reconhecendo que a inclusão vai além dos estudantes com necessidades especiais e abrange todos os indivíduos no contexto escolar. A avaliação, portanto, deve promover equidade e justiça social, respeitando as particularidades e desenvolvendo as potencialidades de cada aluno.

Um dos pontos centrais discutidos no texto é a importância das adaptações curriculares, fundamentais para assegurar que todos os alunos acessem o currículo de maneira significativa. O artigo defende que a flexibilidade no planejamento pedagógico é essencial para a criação de um parecer que atenda às necessidades específicas de cada estudante. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado, mas também promove um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. Nesse contexto, a avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo que professores e alunos acompanhem o progresso e identifiquem dificuldades, abrindo espaço para intervenções que favoreçam o desenvolvimento educacional (Souza, 2017, p. 5).

O texto também ressalta a necessidade de uma visão ampliada de avaliação, que contemple as diversas dimensões do aprendizado. Avaliar não se limita a medir o desempenho acadêmico; envolve entender o que cada aluno já domina e o que ainda precisa desenvolver. Essa perspectiva holística permite aos educadores adotar metodologias diversificadas – como avaliações orais,

apresentações e seminários – que possibilitam aos alunos expressarem suas habilidades de formas variadas. Dessa maneira, a avaliação torna-se um processo dinâmico e interativo, que vai além do diagnóstico, promovendo o crescimento e a transformação dos estudantes (Souza, 2017, p. 7).

Por fim, o artigo conclui que a avaliação na Educação Inclusiva deve ser um processo contínuo e colaborativo, envolvendo todos os agentes educacionais, desde professores até gestores. A criação de um ambiente escolar inclusivo exige um compromisso coletivo com a adaptação das práticas pedagógicas e a valorização das singularidades de cada aluno. Ao adotar uma abordagem humanizada e reflexiva, a avaliação transforma-se em uma poderosa ferramenta de mudança, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas capacidades e direitos (Souza, 2017, p.10).

### *Perspectivas sobre a Avaliação Inclusiva*

A avaliação na educação inclusiva é um tema de grande relevância e complexidade, que exige uma abordagem cuidadosa e sensível às particularidades de cada aluno. Tradicionalmente centrada em métodos padronizados e quantitativos, a prática avaliativa precisa ser reconfigurada para atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Essa reconfiguração implica um olhar mais humanizado e inclusivo, que reconhece a diversidade como um valor, e não como um obstáculo (Cordeiro; Almeida, 2024, p. 2).

Em primeiro lugar, é fundamental entender que a avaliação inclusiva vai além da simples mensuração de conhecimentos ou habilidades. Ela deve ser um processo contínuo e formativo, voltado a compreender o progresso individual de cada aluno em relação ao seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação deve considerar não apenas os resultados, mas também o percurso de aprendizagem, as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para superá-las. Essa abordagem permite ao educador identificar as potencialidades de cada aluno, promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes (Cordeiro & Almeida, 2024, p. 5).

Os instrumentos de avaliação utilizados na educação inclusiva devem ser diversos e adaptáveis, permitindo que cada aluno demonstre seu conhecimento de maneiras que tenham sentido para ele. Enquanto alguns alunos podem preferir expressar suas ideias por meio de trabalhos escritos, outros se beneficiam de apresentações orais, projetos artísticos ou até do uso de tecnologias assistivas. Essa flexibilidade na escolha dos instrumentos avaliativos é essencial para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de demonstrar seu aprendizado de forma significativa.

Além disso, a formação contínua dos educadores é fundamental para implementar práticas avaliativas inclusivas de maneira eficaz. Os professores devem ser capacitados para reconhecer e valorizar a diversidade em suas salas de aula, desenvolvendo habilidades que lhes permitam adaptar suas estratégias de ensino e avaliação. Essa formação deve incluir não apenas aspectos teóricos sobre educação inclusiva, mas também práticas concretas para o cotidiano escolar. Conhecer as especificidades de cada deficiência e as melhores práticas pedagógicas é essencial para que os educadores atuem com segurança e confiança em suas intervenções (Cordeiro; Almeida, 2024, p. 7).

Um aspecto importante na avaliação inclusiva é a participação ativa dos alunos. Práticas como autoavaliação e coavaliação podem ser incorporadas à rotina escolar, incentivando os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a se tornarem protagonistas de sua educação. Essa abordagem não apenas promove a autonomia, mas também fortalece a autoestima ao valorizar seus esforços e conquistas, independentemente das limitações.

Além disso, a avaliação inclusiva deve ser um espaço de diálogo e colaboração entre educadores, alunos e famílias. A comunicação aberta é essencial para que todos compreendam os objetivos da avaliação e contribuam para o processo de aprendizagem. As famílias, especialmente, desempenham um papel fundamental ao oferecer insights valiosos sobre as necessidades de seus filhos, enriquecendo a prática avaliativa.

Em resumo, avaliar na educação inclusiva é um desafio que exige sensibilidade, criatividade e comprometimento. Uma abordagem humanizada e centrada no aluno transforma a avaliação em uma ferramenta poderosa para promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação inclusiva é um compromisso coletivo que envolve toda a comunidade escolar, assegurando a cada criança a oportunidade de aprender e prosperar em um ambiente acolhedor e respeitoso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na educação inclusiva é um processo multifacetado, essencial para promover um ambiente de aprendizagem equitativo e significativo. Mais do que medir resultados, ela deve orientar o ensino e apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando e valorizando a singularidade de cada indivíduo.

Embora os desafios na implementação de práticas avaliativas inclusivas sejam significativos, são superáveis com a formação contínua dos professores, a colaboração entre a equipe pedagógica e o envolvimento ativo das famílias. É crucial que educadores se sintam capacitados para inovar e adotar metodologias que incentivem a participação e o protagonismo dos alunos.

Além disso, construir uma cultura escolar que valorize a diversidade deve ser uma prioridade, revisando práticas avaliativas e promovendo um ambiente que celebre as diferenças e reconheça as potencialidades de cada aluno. A avaliação inclusiva, assim, reflete uma educação que busca não apenas a excelência acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de cidadãos críticos.

Ao repensar a avaliação sob a ótica da inclusão, contribuimos para uma sociedade mais justa e igualitária. A educação inclusiva, acompanhada de práticas avaliativas adequadas, transforma vidas, permitindo que todos os alunos trilhem um caminho de aprendizado e crescimento, repleto de oportunidades. Assim, a avaliação se torna um compromisso com um futuro em que todos têm voz, e a educação é verdadeiramente um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, A.M.P. **Crerios de Avaliao com enfoques no ensino mdio**. OAC. PDE. SEED. 2008.

BECHARA, E. **Dicionrio de Lngua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional**. MEC/SEF Braslia. 1996.

BRASIL. **Parmetros Curriculares Nacional**. MEC-Braslia. 2000.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e incluso na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autntica. 2010.

CORDEIRO, Euzane Maria. Almeida, Roseli Maria de. (2024) Disponvel em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO\\_EV137\\_MD1\\_SA5\\_ID943\\_20102020135835.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA5_ID943_20102020135835.pdf)>. Acesso em 10, novembro de 2024.

HADJI, C. **A avaliao, regras do jogo: das intenes aos instrumentos**. Porto: Porto Editora. 1994.

\_\_\_\_\_, C. **A avaliao de professores em Franca**. Da inspecao ao acompanhamento pedaggico? In M. A. Flores (Org.). *Avaliao de Professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicaes* (pp.114-139). Porto: Areal Editores. 2010.

LIBNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos**. Educar, Curitiba, n. 17, pág. 153-176. Editora da UFPR. 2001. Disponvel em: <[http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE\\_ARQ\\_REVIS\\_ELETR20081205200459.pdf](http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20081205200459.pdf)>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

LUCKESI, C.C.. **Avaliao da Aprendizagem Escolar: estudos e proposies**. 2011. 22 ed. So Paulo: Cortez.

\_\_\_\_, C.C. **Avaliação**. 2016. Disponível em: <[http://www.derita.com.br/antigo/comunicados\\_2013/anexo\\_255\\_avaliacao\\_da\\_aprendezagem\\_escolar.pdf](http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliacao_da_aprendezagem_escolar.pdf)>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

MELO, E.S. Bastos, W.G. **Avaliação Escolar como Processo de Construção do Conhecimento**. 2012. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1735/1735.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1735/1735.pdf)> Acesso em 10, fevereiro 2021.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. 2002 Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. 1999 In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp.171-190). Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2002.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2011.

SAUL, A.M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez. 1988.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

SOUZA, Ivan Vale de. **Avaliação na Educação Inclusiva: aproximações e distanciamentos**. 2017 Disponível em: <[https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais\\_ivcpee/Comunicacao\\_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/anais_ivcpee/Comunicacao_2017/AVALIAO-NA-EDUCAO-INCLUSIVA-APROXIMAES-E-DISTANCIAMENTOS.pdf)>. Acesso em 10, novembro de 2024.

# COMO TRABALHAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AEE?

*Ivana Clotilde Rizzi Advincula<sup>1</sup>*

*Laura Monique Araújo da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

No século XVI, a chegada dos portugueses ao Brasil iniciou o período colonial, que se desenvolveu pela dominação territorial, política e econômica através da exploração das riquezas naturais, do trabalho escravo e da aculturação por meio da fé cristã. A consolidação do projeto da modernidade europeia se deu por meio da inferiorização, perseguição, massacre e exploração dos portugueses contra povos de cultura africana e indígenas.

A partir deste momento surge o conceito de raça e também a inferiorização por esta característica que diverge do elemento europeu, presente em nossos dias na forma de preconceito, violência, e situações discriminatórias.

O objetivo geral deste estudo compreende a discussão sobre as contribuições que o trabalho da cultura afro-brasileira pode trazer para os alunos da sala de AEE. Os objetivos específicos se referem à reflexão sobre o currículo nacional, as leis que defendem a valorização da cultura afro-brasileira e as práticas temáticas com os alunos PAEE.

A relevância deste trabalho consiste em levantar questionamentos sobre como a educação pode ser instrumento de formação de sujeitos críticos sobre sua realidade a partir do reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira na construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Este artigo fora elaborado em moldes qualitativos, envolvendo autores que conceituam o colonialismo/colonialidade e descolonialidade; pedagogia decolonial e a interculturalidade na educação.

---

1 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: [ivana.rizzi.uepb.t4@gmail.com](mailto:ivana.rizzi.uepb.t4@gmail.com) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8235810104285858>.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI -Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: [laura.araujo.uepb.t4@gmail.com](mailto:laura.araujo.uepb.t4@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2116779875962242>.

## ***Sala de Recursos Multifuncionais***

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço ofertado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no próprio ambiente da escola regular, e tem por finalidade complementar ou suplementar a formação escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, conforme o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

O público-alvo da Educação Especial (PAEE) que tem direito a este atendimento pedagógico diferenciado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado, segundo a LDB (1996), compreende três grupos: alunos com deficiências, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e os alunos com altas habilidades e superdotação.

Nesse sentido, o AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, se caracteriza por um ensino individualizado ou em grupos que visa a diminuição das barreiras da aprendizagem e o desenvolvimento do potencial dos alunos respeitando as suas características individuais. Onde o suporte educacional acontece por meio de recursos pedagógicos específicos, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, e pelo entrosamento entre o professor do AEE e os professores regentes das turmas regulares na perspectiva de desenvolverem atividades colaborativas.

Desta forma, o Atendimento Educacional Especializado não se compreende em uma substituição do ensino regular, mas, na oferta de um serviço, que objetiva garantir condições de equidade ao longo da aprendizagem para os alunos público da educação especial (Brasil, 2009).

## ***Abordagem sociocultural na Educação Especial e Inclusiva***

O currículo nacional vigente traz questões sobre diversidade, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) estabelece como dever da escola a valorização da diversidade como um princípio ético e democrático permeando todas as áreas do conhecimento e as relações sociais. Para tanto, a diversidade deve constar nos objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas e áreas do conhecimento, nas atividades planejadas e desenvolvidas pelos professores; e ainda propõe a compreensão sobre os direitos humanos, o combate à discriminação e a promoção da igualdade.

Para Paulo Freire (1997) a educação é um ato político do qual o indivíduo vai adquirindo consciência sobre seus direitos e deveres. Para isso, a educação deve estar ligada à leitura crítica da realidade, opondo-se ao decoreba sem sentido, o que o autor chamou de “educação bancária” em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Educar para as diferenças de acordo com Freire (2000) é

promover uma sociedade igualitária e respeitosa: “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros...”

Trabalhar questões sobre diversidade na escola buscando contribuir com a formação do caráter dos alunos é cumprir as diretrizes propostas pelo currículo nacional, ao mesmo tempo, que significa reforçar o combate à violência, ao preconceito e a discriminação por qualquer característica, seja pela cor da pele ou por deficiência.

Neste sentido, as práticas pedagógicas do professor da sala de AEE precisam estar sintonizadas com as orientações do currículo nacional. O atendimento educacional especializado destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial precisa reunir esforços para aproximar o aluno do currículo através de atividades, recursos e propostas sobre diversidade que também reflitam situações vivenciadas por eles mesmos, pois cada aluno da traz consigo questões sociais que remetem à interseccionalidade sobre gênero, raça, classe social ou etnia.

Este termo, interseccionalidade, conforme Kerner (2012) surgiu na América do norte por volta dos anos 60, na área de pesquisas relacionadas ao gênero, em meio ao debate sobre racismo e sexismo; e fora criado para colocar em evidência a superioridade de homens e brancos que se sobrepunham às mulheres negras nas relações sociais.

Para Kerner (2012, p. 55) a intersecção:

Serve como símbolo para todas as formas possíveis de combinações e de entrelaçamentos de diversas formas de poder expressas por categorias de diferença e de diversidade, sobretudo as de “raça”, etnia, gênero, sexualidade, classe/camada social, bem como, eventualmente, as de religião, idade e deficiências.

Propor a diversidade na aprendizagem dos alunos na sala de AEE pressupõe um foco nas diferentes culturas presentes em nosso país, com uma população que foi resultado da miscigenação entre os povos indígenas, africanos e portugueses inicialmente no período da colonização, e posteriormente, com imigrantes europeus, asiáticos e provenientes do Oriente Médio. Não é por acaso que cada estado brasileiro possui diferenças na linguagem, na culinária, nas festividades, nos costumes e tradições.

Aproveitar as diferenças culturais na educação é o que defende a autora Vera Candau (2013):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social, cognitiva e cultural- assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p.1).

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva aliada aos estudos da autora sobre interculturalidade pode contribuir de forma efetiva para uma educação que valoriza a cultura da diversidade, onde todos os povos e corpos têm espaço para as suas produções, combatendo, assim, os modelos generalistas que fomentam sistemas segregadores. De acordo com Candau (2008):

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (Candau, 2008, p. 53).

A promoção de uma educação inclusiva, necessariamente, passa pelo debate sobre a interculturalidade e inclusão social, porque tanto os indígenas e afrodescendentes, como as pessoas com deficiência foram excluídas de vários espaços.

Enquanto os dois primeiros grupos foram marginalizados por características étnicas e raciais, as pessoas com deficiência foram segregadas por suas condições físicas e intelectuais. Negros e indígenas foram inferiorizados porque eram destinados para o trabalho; pessoas com deficiência eram consideradas inferiores por estar relacionadas à improdutividade.

Portanto, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva também estabelece relações com a sócio interculturalidade, porque historicamente, se encontram na luta contra as práticas de dominação baseadas em um conceito de “normalidade” e superioridade, que exclui e inferioriza os corpos por apresentarem determinadas características.

A educação antirracista também pode se beneficiar do trabalho intercultural da educação porque oferece momentos de aprendizagem que podem ressignificar os papéis dos diferentes povos presentes em nossa cultura, e a ressignificar momentos históricos. Como podemos perceber na fala de Djamilia Ribeiro em seu livro “Pequeno Manual Antirracista” de 2019:

QUANDO CRIANÇA, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contaram que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. (Ribeiro, 2019, p.1)

Por isso, é necessário ensinar a história para os nossos alunos de forma que nenhum grupo social seja prejudicado por ideias equivocadas. É necessário ensinar nossos alunos os fatos, e a pensar sobre suas consequências, desta forma, estaremos contribuindo para cidadãos mais críticos, tolerantes, conscientes e dispostos a construir uma sociedade igualitária para todos.

### *Cultura Afro-brasileira: caminhos para a aprendizagem*

As temáticas sobre diversidade étnica e cultural estão previstas na lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, desde o ensino fundamental até o ensino médio, sejam em instituições de ensino públicas ou particulares. A lei também incluiu o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Outro dispositivo que vem a somar neste sentido, é a lei 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas como privadas.

Estas leis representam um avanço na luta pela inclusão do povo preto e indígena na educação brasileira, reconhecendo a importância dessas culturas para a formação da identidade nacional, buscando, assim, promover uma educação que valoriza, convive e respeita todas as pessoas independente de suas características, raça, cultura, religiosidade, capacidade física e mental, ressoando com a Constituição Federal de 1988.

Embora haja um consenso dos profissionais da educação sobre a relevância de se trabalhar esta temática na sala de aula, em diversas modalidades de ensino, muitos não o fazem. A Sala de AEE também pouco explora este tema tão rico, mas deveria. Porque as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades são enormes, ao mesmo tempo que se busca um movimento de valorização das expressões culturais dos diferentes povos brasileiros.

Quando os navios negreiros chegaram ao Brasil no século XVI, trazendo homens e mulheres de diversas localidades da África para trabalhar como escravos, uma cultura diversificada também desembarcava em nossas terras, conforme aponta Araújo (2003, p. 11):

Os navios, onde morriam muitos cativos, não traziam apenas homens e mulheres que, tendo sido transformados em mercadorias, seriam vendidos como escravos. Havia em seus porões muitos modos de enxergar o mundo e reagir à vida. Além de lágrimas, lembranças e saudade, essas embarcações carregavam outras formas de falar, rir e contar histórias, outra alegria, outros ritmos. Araújo (2003, p. 11)

Com os africanos, novas culturas chegaram ao Brasil. As palavras, os contos e os deuses de origem africana foram adquirindo novas formas de manifestação que contribuíram para a formação da diversidade cultural de nosso país em diversas áreas. Estas contribuições estão muito presentes nos mais diversos segmentos em nosso cotidiano, muito mais do que podemos imaginar.

Na linguagem, a cultura africana agregou muitas palavras à língua portuguesa do Brasil. Axé, banda, batuque, chuchu, moleque, quilombo, banguela, cachimbo, encabulado, balela, xerém, ginga, cafuné, quitanda são algumas palavras entre tantas outras. Já na música, vários estilos musicais do Brasil foram influenciados pelos africanos, como o samba, o axé, o maracatu, o choro, o coco, o jongo e muitos outros.

Na culinária, muitos pratos brasileiros são de origem africana, como a rabada, feijoada, galinha com quiabo, acarajé, canja, pirão, angu, canjica, cocada. Temperos como pimenta, canela, cravo e alecrim possuem origens africanas. As mulheres negras foram as primeiras cozinheiras do Brasil, e trouxeram consigo não só novos hábitos de cozinhar, mas também, alguns alimentos das terras africanas como o quiabo, o inhame, maxixe, óleo de dendê, entre tantos outros.

As manifestações religiosas dos escravizados eram perseguidas, fazendo com que seus praticantes buscassem disfarçar seus deuses como santos católicos. O candomblé, a Umbanda, entre outras práticas religiosas de matriz africana também foram reprimidas pelos portugueses. E toda essa herança cultural diversificada, que também é nossa, muitas vezes, foi marginalizada, motivadas por concepções preconceituosas que têm profundas raízes nos quase quatro séculos de escravidão.

Enquanto o período de colonização inferiorizava essas manifestações culturais, hoje, se busca fazer o movimento contrário, valorizá-las para adquirir melhor consciência social, conhecendo para respeitar. São muitas as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades que os alunos PAEE podem apresentar a partir de propostas pedagógicas envolvendo a temática da cultura afro-brasileira na rotina da Sala de AEE.

Projetos e sequências didáticas podem se fazer presentes para aquisição de conhecimentos, de acordo com as potencialidades de aprendizagem de cada aluno, preservando as adaptações necessárias para que possam participar de forma significativa. Os trabalhos desenvolvidos em grupo pelos alunos podem

ajudar no desenvolvimento de habilidades cognitivas através da socialização. Conforme defende (Vygotsky; Luria, 1994, Vygotsky, 1998, 2008), o sujeito se desenvolve em sociedade através das relações sociais que permitem a aquisição das funções mentais. Quanto maior a interação melhor o desenvolvimento, e por consequência há a ampliação da compreensão, que acontece de forma gradual, e torna possível a execução das operações que envolve o intelecto.

Não basta trabalhar uma pintura em datas comemorativas, sem reflexão, sem explorar a ludicidade, o pensamento crítico sobre a sua própria identidade e a identidade do outro. Esta proposta precisa ser estruturada, organizada com objetivos de ensino que contemplem todos os tipos de alunos, onde previamente haja seleção e produção de materiais. O tempo a ser trabalhado também deve ser predefinido, semanal, quinzenal, mensal. As atividades também devem ser pensadas para alunos que possuem condições de aprender coletivamente ou individualmente.

O quadro abaixo contém sugestões que podem ser trabalhadas com os alunos e as habilidades de aprendizagem envolvidas:

<b>Conteúdo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Habilidades</b>
Máscaras Africanas	Pintura Pintura com cotonete Pareamento em pranchas plastificadas Comparação de semelhanças e diferenças Sequências	Coordenação motora fina Percepção Visual Observação de semelhanças e diferenças Noção de sequência
Silhueta de pessoas negras	Construção de painel coletivo Recorte e colagem Composição de cabelo usando a pintura ou fitas enroladas.	Trabalho em grupo Coordenação motora fina Preparação para a escrita Criatividade
Jogos de tabuleiro origem africana -	Jogos em pranchas plastificadas com tampinhas de garrafa pet.	Raciocínio lógico Raciocínio estratégico Treino de espera Brincar em grupo
Bonecos de pano afro-brasileiro	Brincar com os bonecos Falar sobre suas características Criar histórias	Identidade Reconhecimento da diversidade a partir de características corporais e culturais
Brincadeiras de origem africana para movimentar o corpo	Movimentar o corpo	Lateralidade, Cooperação, Ritmo, Agilidade. Buscar atingir um objetivo.
Contos Africanos	Leitura a partir de história na luva, história na lata, história enrolada, história na caixa, palitoches.	Abstração, atenção, interpretação, imaginação, enriquecimento de vocabulário, empatia.

Bingo de palavras de origem africana	Distribuir as cartelas plastificadas e as tampinhas para marcar a palavra chamada pela professora.	Leitura, ampliação de vocabulário, atenção, estratégia.
Culinária afro-brasileira	Apresentação de cartaz com figuras da culinária afro-brasileira. Trazer uma comida para degustar, exemplo mungunzá, bolo de fubá.	Reconhecimento da cultura afro-brasileira, degustação.
Símbolos Adinkra	Montagem de painel ou caixa com símbolos Adinkra e seus significados.	Compreender símbolos Respeitar símbolos de outras culturas.
Colares africanos	Oficina de montagem de colares africanos a partir de um modelo. Usar miçangas de madeira ou outros materiais que remetem à cultura afro.	Coordenação motora fina Aprendizagem colaborativa Percepção, atenção, memória sequência.

Muitas outras atividades podem ser exploradas dentro deste tema. Ainda temos muito para trabalhar com nossos alunos dentro de uma proposta de aprendizagem sociocultural. O importante é estar aberto às possibilidades de novas possibilidades.

Contudo, a proposta deste trabalho foi baseada em uma aprendizagem colaborativa, que vem a contribuir sobre a amplitude de possibilidades da ação pedagógica em direção a construção do conhecimento junto com os alunos, de maneira significativa, capaz de impactar, de forma positiva, o cognitivo, ao mesmo, que sensibiliza corações para o exercício da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma proposta pedagógica intercultural e inclusiva que busca valorizar as diferenças e acolher várias formas de manifestações culturais de grupos com histórico de exclusão social no âmbito educacional. Onde a didática, o currículo e as atividades educativas devem contemplar com justiça a valorização da cultura dos povos originários, afro-brasileiros e das pessoas com deficiência, a fim de promover uma educação antirracista, sem preconceitos, capaz de formar sujeitos que compreendem e sabem viver com as diferenças.

Alunos com ou sem deficiência, de diferentes etnias, pertencentes a diferentes grupos sociais, devem ser educados a partir de uma perspectiva de inclusão, que reconhece as diferenças, que as compreende e rejeita padrões impostos pela sociedade preconceituosa.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL, BRASÍLIA, DF. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 05 nov. de 2024.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o financiamento de ações para a oferta do atendimento educacional especializado. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em 07 nov. de 2024.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em 08 nov. de 2024.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas.** Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2019
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. Tool and symbol in child development. (Prout, Theresa, trans.) In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: primata, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed. 2009.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INFLUÊNCIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O PROCESSO DE ESTIGMATIZAÇÃO<sup>1</sup>

*Daniela Nassim Camargo da Fonseca<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte do trabalho de qualificação de mestrado, não concluído, no ano 2015, baseado numa perspectiva qualitativa de um estudo de caso. Este estudo de caso está apoiado numa série de entrevistas com professores e educadores, na observação do fenômeno em campo, onde se destacaram dimensões analisadas e focamos a construção deste artigo num recorte da dimensão que denominamos de Emocional e Estigma. O método qualitativo tem como objeto situações complexas, particulares e peculiares, de maneira que os estudos que se utilizam dessa metodologia buscam a complexidade do problema, analisando as interações, compreendendo e classificando as dinâmicas sociais e possibilitando o entendimento das particularidades da situação pesquisada.

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 269) “a metodologia qualitativa se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Ela nos oferece análise mais específica sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc.

Neste sentido, entende-se que esta pesquisa se enquadra neste tipo de abordagem, pois visa, sobretudo, compreender como se processa a inclusão do aluno com autismo no ensino regular. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Sobre o estudo de caso, Peres e Santos (2005) apud André (2013) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo:

---

1 Trabalho publicado na Revista Ciência & Evolução, vol. 1, nº 4, agosto de 2024.

2 Mestranda em Educação Inclusiva PROFEI, Universidade Estadual Paulista (UNESP).  
E-mail: daniela.nassim@unesp.br.

- 1) o conhecimento está em constante processo de construção;
- 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e
- 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

O primeiro pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, apoiado em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho.

O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.

O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busquem intencionalmente fontes com opiniões divergentes.

O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. A autora explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento, não sendo uma escolha do método mas sim o objeto a ser estudado. Quanto ao referencial sociológico para a análise está apoiado basicamente pela teoria de Serge Moscovici sobre as Representações Sociais e os estudos de Erving Goffman sobre estigmatização e identidade social. Esses teóricos estruturaram a condução das reflexões desta pesquisa acerca do processo de inclusão escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Essa unidade escolar está localizada na periferia da cidade, numa região caracterizada pela carga e descarga de mercadorias (Zona Terminal de Cargas) e atende a Educação Básica de 1o ao 5o ano, o Ensino Fundamental II de 6o ao 9o anos e a Educação de Jovens e Adultos. Esta escola foi selecionada porque possui uma Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado) com alunos matriculados e frequentando.

A escola atende uma clientela bastante diversificada, com uma grande parcela de alunos que vivem em comunidades, como a “Favela do Violão” e áreas invadidas adjacentes ao terminal de cargas da região. Na sala de Recursos Multifuncionais são atendidos 14 alunos com deficiência, sendo: 05 alunos com deficiência intelectual, 02 alunos com deficiência física e intelectual, 01 aluno com baixa visão e deficiência intelectual e 07 alunos com TEA. A sala atende a demanda da própria escola e também a demanda das escolas do entorno, sendo três escolas de ensino fundamental.

## ESTUDO DE CASO

Para a pesquisa foi selecionado um aluno matriculado nessa escola no ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, onde está concentrado o maior número de crianças matriculadas com deficiências. Para a pesquisa foi identificada a criança matriculada que possuía laudo médico e frequentava a Sala de Recursos. Dentre essas crianças, observando os relatórios médicos e laudos da sala de apoio, num total de 14 matrículas, observamos que o maior número de deficiências era qualificado como Transtorno Global do Desenvolvimento e deficiência intelectual, com uma incidência de 07 crianças com laudos de TEA, Transtorno do Espectro Autista, e 05 crianças com deficiência intelectual.

Dentre essas duas categorias iniciais, foi selecionada uma criança cuja família demonstrou disposição e interesse em participar das pesquisas. A criança selecionada para esta pesquisa, passará a ser identificada como G. para preservar sua identidade, constituiu o sujeito de nossa pesquisa, passamos a acompanhar, a fim de mapear como as representações dos sujeitos influenciam sobre o processo de estigmatização. G., nome fictício, possui Transtorno Global do Desenvolvimento, diagnosticado aos três anos de idade com TEA infantil, oito anos e cursa o 2º ano do ensino fundamental, no período da pesquisa.

O menino mora com o pai, a mãe e o irmão, em casa alugada próxima a escola. A família se mostra atenciosa e preocupada com sua educação e o seu desenvolvimento, em especial a mãe, que renunciou ao trabalho remunerado fora de casa para dedicar-se aos cuidados e acompanhamentos de G. A criança já chegou à escola com laudo de TEA (Autismo Infantil), motivo esse que permitiu sua matrícula na sala de AEE, desde o seu ingresso na escola de educação infantil. Conforme informações dos professores, o aluno interage pouco. Mostra-se sempre reservado e distante, fala pouco, às vezes possui uma fala descontextualizada do ambiente escolar. G. observa e compreende as histórias, porém dispersa e perde o interesse facilmente, também não consegue realizar um registro sistematizado de seu aprendizado. O aluno sabe escrever seu nome e conhece as letras. Ele não forma sílabas, sabe os números, porém de maneira oral, não atribuindo sentido ou significado a eles.

A mãe informou, durante conversa informal, que a criança possui dificuldade e resistência às mudanças de rotina e neste ano sofreu com a mudança do 1º para o 2º ano. A partir do estudo de caso de G. tentamos identificar a rede de relações que se estabelecem a partir da criança, e objetivamos descobrir como essas representações sociais influenciam o processo de estigma, ou não, no ambiente escolar.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESTIGMA

Após a transcrição das entrevistas observou-se o surgimento de três grandes dimensões que dão o tom da pesquisa e nos orientam a observar características que emergem das Representações Sociais a partir do contato com a criança com deficiência G. São elas: A Dimensão Emocional, A Dimensão do Estigma e a Dimensão Institucional/Formativa.

Na dimensão emocional surgem questões associadas ao MEDO, o cuidado, **a responsabilidade, a ansiedade, a preocupação, a impotência, o stress, a solidão, a indignação, o desânimo, o desapontamento, o silêncio.**

Já na dimensão do estigma surgem termos como **incapacidade, capacidade, fracasso, inadequação, segregação, produtividade, anormalidade, desvio, estereótipo, diferenças, deficiência, descompasso, atraso.**

A intenção da pesquisa foi a de perceber quais as representações e impressões que professores, gestores e apoio possuem sobre a pessoa com deficiência, no estudo de caso aqui trazido da criança G. Partindo dessas representações objetivamos descobrir se essas representações interferem no processo de Estigma da criança com deficiência na escola.

### A DIMENSÃO DO ESTIGMA

Ao analisar as entrevistas, particularmente das professoras que atendem G., é muito visível o quanto o envolvimento emocional surge nas referências à educação especial e inclusiva. Sentimentos num contínuo bastante amplo, que vão do pânico, medo, susto, desespero, angústia, insegurança, ansiedade, impotência, fracasso, estresse, pena, cuidado, acolhimento, preocupação, proteção, atenção e carinho, entre os mais citados, caracterizam as representações das professoras para com criança com TEA, assim como com outras deficiências.

Verificamos que sentimentos como medo, angústia, ansiedade, susto, pânico e pena surgiram quando, principalmente, os docentes receberam a notícia de que teriam um aluno com deficiência. Também surgiram esses sentimentos quando questionamos os entrevistados quanto à sua memória ou lembrança de uma pessoa com deficiência. Fica evidente a impressão do negativismo e do sentimento de piedade, estigma associado à pessoa com deficiência. Esses sentimentos influenciam a representação social da deficiência, e de maneira direta conduzem nossa impressão, nosso olhar e nosso conceito, a um processo estigmatizante dessa criança no ambiente escolar.

Na teoria de Moscovici (2012), às representações sociais são verdadeiras teorias do senso comum, que se elaboram coletivamente, nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito – instituição, ocorrendo num determinado espaço-tempo

e numa determinada cultura, na tentativa de tornar o que é estranho familiar e explicar determinada realidade. Surge na interação com o outro e com o mundo a elaboração do conhecimento, a construção de valores e de ideias numa sociedade. Esses conhecimentos e modos de explicar a realidade dirigem e orientam seus comportamentos e ações, condutas e práticas.

As representações sociais acabam por dar sentido aos comportamentos, integrando-os a uma rede de relações, de maneira a reconstruir e ressignificar os objetos sociais. O senso comum é conhecido como um saber do mundo vivido, um saber da prática. O conhecimento que nasce do senso comum é considerado natural e espontâneo, não privilegiando saberes, valorizando o que é tradição em determinada comunidade onde emerge. O senso comum é visto como um pensamento articulado, e construído nas relações sociais, sendo um conhecimento válido, independente de classe social.

As representações sociais são construídas no campo do cotidiano, nas interações e no contato face a face, bem como no compartilhar das experiências vividas nas relações com o outro e com o mundo, formada através de palavras, de atitudes, de comportamentos, de gestos, de sentimentos, numa tentativa de compreender o real. A dificuldade em aceitar o diferente passa a ser algo ameaçador, por isso existe a necessidade de emissão de uma ideia valorativa e de interpretação. Moscovici diz que a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, em familiar, num processo de sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. A ancoragem passa a assegurar três funções fundamentais da representação: a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos.

Resumidamente podemos afirmar que a ancoragem introjeta as ideias desconhecidas para conhecidas, como algo ameaçador, classifica, rotula, sintetiza, criando um campo simbólico.

Observando as falas das professoras quando se referem a G. fica evidenciado como o processo de ancoragem fica enraizado nas impressões e percepções dessas, orientando os comportamentos e práticas pedagógicas no atendimento à G. Podemos perceber também que após esse primeiro impacto, de algo diferente, surge no ambiente escolar um sentimento de impotência e fracasso, principalmente quanto à formação dos profissionais para o atendimento da criança, e de preocupação e proteção. O primeiro impacto... A gente se assusta, né, a gente fala assim... O que eu vou fazer? O que é que essa criança é capaz? Do que, que essa pessoa é capaz? Você não sabe da capacidade dela, da pessoa, da criança. Você olha e fala assim, meu Deus, ele não consegue fazer nada, só enxergando a limitação do físico, né, mas ele consegue sim... E assim

com o cotidiano, o dia a dia, a gente vai percebendo que ele consegue sim, que essa pessoa é capaz de muita coisa. (P04)

Como já foi dito, os sentimentos negativos e de impotência, associados à questão da inclusão de G. estão também associados, muitas vezes, às questões do despreparo do professor em atender essa criança. Os professores de sala regular se sentem angustiados, porque não tem esse preparo da sala, né, de apoio especificamente, que nós temos é as professoras nos auxiliando, nós pedimos socorro, elas nos auxiliam, norteiam caminhos que tem que ser seguidos, muitas vezes, mas a maioria dos professores sentem-se angustiados em como lidar com aquela criança, a sua intenção, nossa intenção é que sempre o nosso trabalho saia bem feito. (P03) Pena, pena...e ao mesmo tempo expectativa, em querer ajudar, curiosidade de ver o que essa pessoa podia fazer além. (P05)

Quando foram trazidas questões específicas sobre G. percebemos certo distanciamento e até uma invisibilidade deste, bem como alguns estranhamentos principalmente quanto ao seu desenvolvimento e avaliação, sua capacidade e sua incapacidade cognitiva, de comunicação e interação, falas que foram diversas vezes retomadas e trazidas por diferentes atores envolvidos. Era como se G. não estivesse ali, considerado como um objeto estranho ao conjunto da escola, invisível e visível. Foram observadas as lembranças de outros alunos com deficiências e transtornos, como se G. não fosse significativo, já que ele não possuía comportamento agressivo, estigma frequentemente associado a pessoa com deficiência, portanto, não causava nenhum transtorno ou mudança significativa no ambiente escolar, atribuída uma certa invisibilidade: Então esse aluno interage, ele interage, mas, tem horas que ele não olha, não ouve, e ele não quer nada, ele senta, e não tem como tirar isso dele, porque ele só vive no mundo dele, então não tem como você tirar, e falar assim, vem cá que você tem que aprender, não, tem que respeitar o momento deles.(P04) Segundo Oliveira (2004), a representação social é um conhecimento, uma teoria acerca dos acontecimentos, uma interpretação individual que direciona a conduta e permite a comunicação entre pessoas, transferindo o universo exterior para o interior, numa categoria de contextos conhecidos.

Para Omote, a deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento, mas como uma construção social dela. O autor afirma que:

“[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas [...]” (OMOTE, 1988, p. 68,69).

Assim, no caso da criança com deficiência, a exclusão acentua-se pela aparência ou no atributo que lhe falta para ser um aluno normal. Surgem processos de estigmatização, discriminações e preconceitos que se construíram historicamente e são reforçados por uma pedagogia impregnada por uma concepção médica. A relação normal/anormalidade parece existir com frequência nas relações interpessoais e educacionais.

A representação do corpo perfeito mobiliza a estética social e, conseqüentemente, amplia a visão de um corpo ideal, perfeito. Não há espaços para corpos desalinhados do modelo que o grupo hegemônico determina. Não há espaços para corpos não capazes.

Ocorrem assim, sensações de estranheza ou de avaliação negativa, conforme destaca Goffman (2012). Na relação escolar, as representações sociais e o processo de estigmatização de alunos com deficiências, evidenciam situações de discriminação, de bulling e exclusão dessas crianças e jovens.

O conceito de estigma, está associado ao negativo e quão pejorativo, depreciativo, que enquanto processo social que reduz o acesso à saúde, educação e direitos por parte das pessoas e grupos afetados. É, portanto, a sociedade que estabelece os meios que categorizam e enquadram as pessoas em preconceitos que são transformadas em expectativas normativas, ao querer que determinada pessoa esteja de acordo com o que foi idealizado para um grupo (GOFFMAN, 2012).

A questão passa a ser como é que determinados conteúdos são integrados: no caso da deficiência, a integração da diferença num ambiente em que os padrões são a integridade do corpo, do intelecto e das emoções tal como é a escola, necessariamente leva a percebê-la como desvantagem e impedimento do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo e pesquisa, percebeu-se que as representações sociais influenciam processos estigmatizados dentro do ambiente escolar. São pré concepções e conceitos, muitos construídos historicamente e dentro das teorias do senso comum, que perpetuam processos de discriminações, segregação, intolerância e distinção.

Observou-se com este estudo de caso que as representações podem influenciar de maneira positiva, ou negativa, de acordo com a experiência dos atores sociais, o acolhimento e a condução do processo de inclusão desta criança.

Observou-se com este estudo de caso que as representações podem influenciar de maneira positiva, ou negativa, de acordo com a experiência dos atores sociais, o acolhimento e a condução do processo de inclusão desta criança. Percebeu-se também que de acordo com a posição que este ator se encontra

dentro da instituição escolar, ele pode estar mais próximo e envolvido no processo inclusivo. Nas falas dos gestores observou-se um certo distanciamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, justificado pelo fato da demanda de atender toda a escola. Nas falas dos docentes surgem gritos de socorro, sentem-se abandonados pela instituição, não formados ou preparados para o processo inclusivo, além de questões relacionadas ao estresse gerado pela falta de apoio.

Quanto a formação inicial e continuada que as professoras receberam para atuar junto a crianças com deficiência, percebeu-se que a maioria das professoras são formadas em Pedagogia, uma minoria já participou de cursos de capacitação, no entanto, em áreas diversas, sendo poucas professoras que já participaram de algum curso de especialização para trabalhar com crianças com autismo. Observa-se que é importante uma formação multicultural, uma ação de formação e sensibilização de toda a comunidade e equipe escolar, para que sejam minimizados os efeitos do estigma nos processos de desenvolvimento dessa criança.

O conhecimento que se produziu a respeito das crianças com deficiência nos últimos anos tem proporcionado modificações significativas na educação especial e inclusiva, uma vez que a ampliação e reconhecimento dos direitos dessas pessoas à educação. A Escola inclusiva traz para a sala de aula uma série de crianças com diversas necessidades e diferentes maneiras de aprender.

Ensinar de maneira heterogênea é um novo desafio para o professor, neste novo modelo escolar. A garantia do atendimento educacional num ambiente comum a todas as crianças é importante na medida em que existe o reconhecimento político das diferenças, sendo este um aspecto fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno dentro da escola.

No campo da Educação Especial temos a considerar que o processo de identificação é fundamental para embasar as decisões a serem tomadas, para definir elegibilidade aos serviços educacionais, além das demandas de atendimento, estimulação precoce, organização de recursos humanos, manejo de sala de aula, organização curricular, entre outros.

Faz-se urgente uma formação educacional aos docentes e gestores que seja multicultural, num processo de democratização do currículo, com respeito às diferenças e diversidades presentes na escola. Precisamos sensibilizar a sociedade e cidadãos do seu papel transformador, no combate aos preconceitos e discriminações de todas as formas, construindo uma sociedade plural e equilibrada, efetivamente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E R. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. Recife,2007,180f. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. ANDRÉ, M. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA** – Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. 9ª ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

OLIVEIRA, A. **As representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. Marília,2004, 343 f..Tese (Doutoramento em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n.2, p.65-73,1994. Nota 1 Mestrado na Unifesp não concluído, ano de 2015 Revista Inclusão & Sociedade Especial, v.2.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação da deficiência. **Revista Brasileira de Educação** n.4, p.127-135, 1996. Disponível em:

[https://www.idea.ufscar.br/arquivos/sadao-omote/omote\\_vivencia\\_alguns-resultados-de-estudos-de-estereotipos-vivencia-n4-pg-2-6-psq.pdf](https://www.idea.ufscar.br/arquivos/sadao-omote/omote_vivencia_alguns-resultados-de-estudos-de-estereotipos-vivencia-n4-pg-2-6-psq.pdf). Acesso em: 30 de ago. de 2024.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alunos com deficiência 13, 17, 18, 22, 23, 37, 38, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 107, 114

Antirracista 100, 104

Aprendizagem 5, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 56, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113

Atendimento Educacional Especializado 8, 9, 18, 27, 66, 98, 107

Avaliação 34, 36, 58, 82, 84, 85, 92, 93, 95, 96

## B

Base Nacional Comum Curricular 34, 46, 48, 50

## C

Comunidade escolar 8, 11, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 41, 54, 55, 94

Crianças com deficiência 67, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 108, 113

Cultura 5, 19, 49, 50, 63, 95, 97, 100, 101, 102, 104, 110

Currículo 5, 17, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 49, 50, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 104, 113

Currículo escolar 37, 38, 39, 41, 49, 89

Currículo inclusivo 38, 49, 50

## D

Declaração de Salamanca 24, 25, 26, 34, 59

Deficiência Intelectual 14, 15, 16, 19, 20, 21

Deficiência visual 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Desenvolvimento educacional 82, 92

Diferenças culturais 99, 100

Diretrizes Curriculares Nacionais 45, 46

Diversidade 5, 6, 24, 25, 26, 33, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 54, 57, 58, 80, 81, 82, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

## E

Educação 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 109, 112, 113

Educação básica 47, 48, 51, 52, 58, 85, 90

Educação do Campo 8, 12

Educação Especial 5, 8, 9, 11, 12, 18, 22, 34, 52, 53, 58, 59, 62, 66, 73, 77, 79, 80, 98, 99, 100, 113, 114

Educação Inclusiva 7, 13, 14, 15, 22, 26, 36, 37, 51, 53, 54, 55, 58, 60, 62, 66,  
67, 81, 92, 93, 96, 97, 106

Educação Infantil 8, 9, 46

Educação Intercultural 100, 105

Ensino-aprendizagem 42, 60, 61, 64, 65, 66, 81, 84, 85, 92

Ensino colaborativo 5, 8, 11, 12, 17, 22

Ensino e aprendizagem 14, 19, 20, 25, 41, 63, 65, 82

Ensino Fundamental 8, 17, 18, 20, 22, 27, 34, 35, 46, 48, 107

Equidade educacional 26, 30

Estigmatização 107, 108, 112

F

Formação de educadores 37, 38, 82

Formação integral 13, 38, 41, 48, 90

G

Gênero 39, 67, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 79, 99

I

Inclusão 5, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 72, 73,  
75, 78, 92, 95, 100, 101, 104, 106, 107, 111, 112

Inclusão de alunos com deficiência 13, 38

Inclusão educacional 19, 24, 25, 33, 56, 75

Inclusão escolar 12, 14, 16, 19, 21, 23, 36, 73, 107

Interculturalidade 97, 100

M

Maternidade atípica 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 40, 43, 44, 45, 48, 50

Planejamento educacional 40, 83

Plano Educacional Individualizado 7, 8, 9, 10, 11

Política Nacional de Educação Especial 58, 62, 66, 73

Políticas públicas 25, 54, 57, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77,  
85

Práticas avaliativas 81, 82, 94, 95

Práticas pedagógicas 5, 8, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 37,  
38, 43, 49, 52, 63, 65, 66, 93, 94, 99, 105, 110

Preconceito 54, 60, 97, 99

Projeto Pedagógico 25, 26, 28, 29

R

Representação social 109, 111

S

Senso comum 109, 110, 112

Serviços de saúde e educação 68, 70, 76, 77

Suporte emocional 70, 71, 76, 77

T

Tecnologia assistiva 57, 64

Trabalho colaborativo 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 63

