

ORGANIZADORES

Daniane Pereira • Diocles Igor Castro Pires Alves

Jônatas Lino Rodrigues • Liliane Pereira Barbosa

Lucélia Cardoso Cavalcante • Maria Alice Mota • Samuel Parrella Braga

Educação Especial e Inclusiva

diversidade, direitos humanos,
formação docente, políticas públicas
e práticas pedagógicas



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Especial e Inclusiva:
contextos de formação, políticas e
práticas de educação inclusiva



ORGANIZADORES

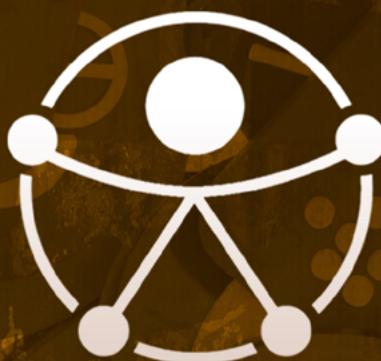
Daniane Pereira • Diocles Igor Castro Pires Alves

Jônatas Lino Rodrigues • Liliane Pereira Barbosa

Lucélia Cardoso Cavalcante • Maria Alice Mota • Samuel Parrella Braga

Educação Especial e Inclusiva

diversidade, direitos humanos,
formação docente, políticas públicas
e práticas pedagógicas



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Especial e Inclusiva:
contextos de formação, políticas e
práticas de educação inclusiva

I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação Especial e Inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas / Organização Dianane Pereira – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Diocles Igor Castro Pires Alves, Jônatas Lino Rodrigues, Liliane Pereira Barbosa, Lucélia Cardoso Cavalcante, Maria Alice Mota, Samuel Parrella Braga.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-543-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5

1. Direito à educação. 2. Políticas de acesso, permanência e qualidade social. 3. Currículo e propostas pedagógicas. 4. Tecnologia assistiva. 5. Atendimento Educacional Especializado. 6. Formação de professores. 7. Educação bilíngue de pessoas surdas. I. Pereira, Dianane (Org.). II. Alves, Diocles Igor Castro Pires (Org.). III. Rodrigues, Jônatas Lino (Org.). IV. Barbosa, Liliane Pereira (Org.). V. Cavalcante, Lucélia Cardoso (Org.). VI. Mota, Maria Alice (Org.). VII. Braga, Samuel Parrella (Org.). VIII. Título.

CDD 371.9046

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Especial e Inclusiva

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<https://creativecommons.org/licenses/>

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Área em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Samuel Parrella Braga; wasifreelance91, kues1 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Franklin Gothic
Revisão	Liliane Pereira Barbosa Maria Alice Mota Jônatas Lino Rodrigues
Organizadores	Daniane Pereira Diocles Igor Castro Pires Alves Jônatas Lino Rodrigues Liliane Pereira Barbosa Lucélia Cardoso Cavalcante Maria Alice Mota Samuel Parrella Braga

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajai, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Estevão Schultz Campos**
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
- Éverly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fauston Negreiros**
Universidade de Brasília, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Flávia Fernanda Santos Silva**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Gabriela Moysés Pereira**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geuciane Felipe Guerim Fernandes**
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willelding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Joao Adalberto Campato Junior**
Universidade Brasil, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jonathan Machado Domingues**
Universidade Federal de São Paulo, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliano Milton Kruger**
Instituto Federal do Amazonas, Brasil
- Julianno Pizzano Ayoub**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Lauro Sérgio Machado Pereira**
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil
- Leonardo Freire Marino**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Luiz Eduardo Neves dos Santos**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Maikel Pons Giralt**
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

- Márcia Alves da Silva**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Marcio Bernardino Sírino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes**
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Marines Rute de Oliveira**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neide Araujo Castilho Teno**
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegling**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Patrícia Helena dos Santos Carneiro**
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
- Rainei Rodrigues Jadejiski**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ricardo Luiz de Bittencourt**
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tatiana da Costa Jansen**
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Vanessa de Sales Marruche**
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
- Vanessa Elísabete Raue Rodrigues**
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Vinicius da Silva Freitas**
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Acreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Gouveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélén Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES DESTA OBRA

Dr.^a Alzenira Aquino de Oliveira
UFS

**Dr.^a Cristina Angélica Aquino de Carvalho
Mascaro**
UERJ

Dr. Diocles Igor Castro Pires Alves
IFBA

Dr.^a Eliana de Freitas Soares
Unimontes

Dr.^a Hadassa Rodrigues Santos
UFIF

Dr.^a Veridiane Pinto Ribeiro
IFSC

**Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa
da Silva**
UFCACT

SUMÁRIO

Carla Ariela Rios Vilaronga

Prefácio	13
-----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Shellen de Lima Matiazzo

Caroline Andrade de Souza

Avaliação e processos inclusivos na educação infantil:

diálogos a partir de um contexto formativo.....	18
---	----

CAPÍTULO 2

Martha Daniele Santos

Daniane Pereira

A ética dos afetos na formação docente:

promovendo uma educação decolonial e inclusiva.....	46
---	----

CAPÍTULO 3

Cristina Keli Ferreira Souza

Mailson Matos Marques

Claudiene dos Santos Oliveira Pereira

Raquel Schwenck de Mello Vianna

(Des)caminhos da implantação da Educação Bilíngue para crianças surdas no Brasil:

uma revisão integrativa.....	74
------------------------------	----

CAPÍTULO 4

Adriana Luna Leitão

Analia Maria Ferreira Freitas

Érica Cindra de Lima

Cuidado no contexto escolar:

uma análise da literatura científica	98
--	----

CAPÍTULO 5 <i>Luciane Porto Frazão de Sousa</i> Educação e trabalho: dois temas promotores de habilidades para a inclusão laboral.....	127
CAPÍTULO 6 <i>Claudiene dos Santos Oliveira Pereira</i> <i>Bárbara Carvalho Ferreira</i> <i>Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares</i> Formação de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva: uma revisão integrativa.....	149
CAPÍTULO 7 <i>Daniane Pereira</i> <i>Joeli Teixeira Antunes</i> <i>Martha Daniele Santos</i> Linguagem e intersubjetividade no sujeito surdo	174
CAPÍTULO 8 <i>Letícia Andrade Elesbão</i> Língua de Sinais Brasileira: desenvolvimentos tecnológicos e meios educacionais.....	193
CAPÍTULO 9 <i>Keissy Sibelly Morais Limite</i> <i>Sara Moitinho da Silva</i> Práticas docentes bilíngues: da formação à sala de aula inclusiva	210

CAPÍTULO 10

Ana Maria Pereira Pinto

Gislaine Batista de Souza Buhler

Thais Fernanda Maravilha

Maricelia Aparecida Nurmberg

Transtorno do Espectro Autista:

inclusão na educação infantil 234

Sobre os autores 256

Índice remissivo 264

PREFÁCIO

A inclusão educacional, em suas múltiplas facetas, configura-se como um desafio constante e, ao mesmo tempo, como uma potência transformadora na construção de uma sociedade equitativa. No cenário atual, em que se busca políticas públicas eficazes e práticas pedagógicas inovadoras, torna-se imprescindível ampliar as discussões sobre educação especial na perspectiva inclusiva.

O presente livro, **Educação Especial e Inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas**, busca dialogar com diferentes perspectivas e desafios da inclusão, oferecendo um olhar crítico e reflexivo sobre processos, barreiras e possibilidades no campo da educação. Ele perpassa a educação infantil, fundamental e discute a profissionalização da pessoa com deficiência.

Acessibilidade e barreiras são termos centrais na LBI (Brasil, 2015¹) e, no contexto educacional, a atenção deve estar voltada para a identificação e minimização das barreiras existentes nos espaços escolares. Entre as diversas barreiras apontadas pela LBI, a “barreira atitudinal” se destaca por estar diretamente relacionada aos discursos e práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência.

No contexto escolar, as barreiras não se restringem às dificuldades físicas ou individuais dos estudantes com deficiência, mas refletem crenças e atitudes embebidas em preconceitos, que, muitas vezes, questionam sua capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência. As barreiras atitudinais revelam o desconhecimento

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

e o preconceito em relação aos estudantes com deficiência, tornando essencial a eliminação desses entraves para garantir a acessibilidade escolar.

A perspectiva de que o estudante com deficiência aprende, enquanto escola, nos remete a estratégias para que o ensino seja acessível a todos. Dessa forma, ao incorporar a acessibilidade curricular, metodologias alternativas, o desenho universal de aprendizagem e avaliações diversificadas, consideram-se as múltiplas formas de aprendizagem, podendo promover um ambiente mais inclusivo.

A inclusão escolar tem como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades individuais. Ao longo de sua trajetória política, o Brasil estruturou um conjunto de políticas públicas e diretrizes governamentais voltadas para o cumprimento de metas globais de acesso à educação.

Os capítulos que compõem esta obra percorrem um caminho que se inicia na educação infantil, passa pela formação docente e avança para a inclusão em diferentes contextos, sejam eles bilíngues, sejam de ensino superior, sejam do mercado de trabalho. Iniciamos com “Avaliação e Processos Inclusivos na Educação Infantil”, que problematiza a avaliação como um instrumento de inclusão e desenvolvimento pedagógico. Em seguida, “A Ética dos Afetos na Formação Docente” nos convida a repensar o papel das relações humanas na construção de uma educação decolonial e verdadeiramente inclusiva.

O livro também traz discussões sobre a educação bilíngue para crianças surdas, com uma revisão integrativa que discute os desafios e (des)caminhos de sua implantação. O cuidado no contexto escolar aparece como um tema essencial na literatura científica, enquanto as intersecções entre educação e trabalho são exploradas como elementos fundamentais para a inclusão laboral.

A formação de professores para a educação especial inclusiva é debatida em uma revisão integrativa, trazendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos docentes. A linguagem e a intersubjetividade do sujeito surdo também são exploradas, aprofundando as implicações das interações sociais na construção da identidade surda.

Outro ponto relevante da obra é a relação entre a Língua de Sinais Brasileira, os avanços tecnológicos e os meios educacionais, destacando o impacto das inovações na educação inclusiva. As práticas docentes bilíngues e sua trajetória da formação até a sala de aula inclusiva também são abordadas, enfatizando os desafios enfrentados por professores no contexto da educação bilíngue.

Por fim, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é discutido em seu contexto de inclusão na educação infantil, trazendo importantes reflexões sobre as políticas, práticas e desafios na efetivação de uma educação mais acessível para todas as crianças.

Este livro, fruto dos esforços do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEEPEEI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e procura reunir pesquisas e experiências que abordam a diversidade, os direitos humanos, a formação docente, as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

O GEPPEEI busca reunir professores, acadêmicos de diversas áreas e demais interessados para refletir e debater sobre os múltiplos aspectos que envolvem um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Os esforços se concentram na análise das concepções, princípios e diretrizes da Educação Inclusiva, bem como nas políticas públicas e práticas voltadas para sua implementação.

Além disso, investigam-se os aspectos jurídicos e as diretrizes nacionais para a Educação Especial, aprofundando a compreensão sobre as deficiências e suas características fundamentais, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, as Altas Habilidades/

Superdotação e suas particularidades. O estudo também abrange o percurso histórico da educação especial no Brasil e no mundo, com ênfase na inclusão escolar dos alunos. Público da Educação Especial na rede regular de ensino, nos desafios enfrentados e nas adaptações curriculares necessárias para garantir um ensino de qualidade.

Busca-se compreender o papel das instituições de ensino como agentes de transformação, destacando-se a importância das adequações curriculares no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas. Além disso, aborda-se o contexto da formação docente, essencial para preparar profissionais capazes de atuar de maneira inclusiva e eficaz.

A obra acolhe artigos que discutem temáticas essenciais, como o direito à educação, a qualidade social, os desafios curriculares, o uso da tecnologia assistiva, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e a educação bilíngue para pessoas surdas. Por meio de diferentes perspectivas e abordagens, os textos aqui reunidos contribuem para reflexões fundamentais sobre a efetivação de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Dessa forma, o GEPEEI se estabelece como um espaço de reflexão e transformação da prática educativa inclusiva, alinhado às demandas atuais da sociedade e às necessidades dos estudantes. O compromisso do grupo é contribuir para a formação de profissionais capacitados, que promovam a inclusão de alunos da Educação Especial – pessoas com deficiência (DV, DI, DA, DF), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação – no sistema educacional brasileiro, garantindo igualdade e equidade de direitos.

O grupo é liderado pela docente Ma. Daniane Pereira (UFSB), mas se fortalece com a participação de outros docentes, como a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa (Unimontes), Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante (UNIFESSPA) e Dr.^a Maria Alice Mota (Unimontes). Para saber mais sobre o grupo, o contato é: <https://www.instagram.com/gelisoficial/>.

Com isso, esperamos que esta obra se configure como uma referência significativa para pesquisadores, educadores e profissionais da área, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Com este conjunto de textos, esperamos contribuir para o avanço das discussões sobre inclusão na educação, estimulando um olhar sensível, crítico e transformador para um ensino verdadeiramente acessível e equitativo. Que esta obra possa servir como referência para pesquisadores, educadores e gestores comprometidos com a construção de um ambiente educacional mais justo e acolhedor para todos.

Carla Ariela Rios Vilaronga

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Doutora em Educação Especial pela UFSCar

1

*Shellen de Lima Matiazzi
Caroline Andrade de Souza*

AVALIAÇÃO E PROCESSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

DIÁLOGOS A PARTIR
DE UM CONTEXTO FORMATIVO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5.1

RESUMO:

O presente capítulo busca investigar como a avaliação da aprendizagem na educação infantil tem sido compreendida como estratégia pedagógica para a garantia dos processos inclusivos, tendo como recorte a inclusão de crianças público da educação especial, a partir de um contexto formativo com profissionais da educação infantil de uma Rede Municipal, situada no Estado do Espírito Santo (ES). Adota como pressuposto teórico o ciclo de políticas de Ball (2001) e Mainardes (2006) para refletir sobre a relação entre a macropolítica adotada e a micropolítica vivenciada nos contextos escolares, problematizando a correlação entre a avaliação da aprendizagem e educação especial na educação infantil, visando o direito à aprendizagem de crianças atendidas pela modalidade. Atribui-se dos estudos de Gatti (2010) e Michels (2017) para fundamentar o debate sob a perspectiva da formação de professores e de Micarello (2010) e Kramer (2014) para discutir a avaliação da aprendizagem. Como abordagem metodológica, adota a pesquisa-ação, recorrendo a autores como Thiollent (2009) para aprofundar o debate da pesquisa como forma de investigação-ação, a partir de encontros formativos estabelecidos com professores e profissionais que atuam na educação infantil. Compreende, como resultados, que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva ainda não alcançaram a todos os profissionais da educação, necessitando ser revisitada e problematizada nos processos formativos, bem como a necessidade de aprofundar os estudos sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Destaca-se, ainda, a premência em fortalecer a formação continuada de professores como processo de articulação entre as teorias, as políticas e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: avaliação; processos inclusivos; educação especial; contexto formativo; educação infantil.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem na educação infantil não pode ser entendida como a produção dos relatórios apenas, mas também como um processo que caminha no campo da macropolítica, com base na estruturação de legislações, de documentos orientadores, perpassando pelas concepções e conceituações sobre esta etapa da educação básica até os modos praticados.

Ball (2001) e Mainardes (2006) nos ajudam a compreender como o processo de produção de políticas gera efeitos que são vivenciados nos contextos escolares, que, neste texto, ocorrem a partir de práticas avaliativas que levam à produção e sistematização de relatórios em que as especificidades das crianças e seus percursos de aprendizagem são considerados e valorizados.

Dessa maneira, o presente estudo busca investigar como a avaliação na educação infantil tem sido compreendida como uma estratégia importante para a garantia dos processos inclusivos, tendo como recorte a inclusão de crianças atendidas pela modalidade da educação especial nesta etapa da educação básica.

Nesse sentido, fundamentando-nos em Kramer (2014), optamos por traçar uma articulação teórico-legisacional sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil e a inclusão de crianças público da educação especial, sob a abrangência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), apresentando a trajetória que orienta a avaliação até chegar na ação docente, frente aos desafios existentes na elaboração e sistematização de propostas educativas que visem a qualidade do trabalho pedagógico e a garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças.

Essas são questões fundamentais quando pensamos o que está no pano de fundo da avaliação da aprendizagem, reconhecendo

quais os sentidos da avaliação, os usos desse instrumento nos contextos escolares e na afirmação de que a avaliação produz consequências educacionais e sociais.

Por isso, a autora nos leva a pensar sobre o papel da professora na escrita dessas avaliações e sobre como nos constituímos docentes a partir dessa prática avaliativa (Kramer, 2014), reconhecendo que a avaliação não é unilateral, mas ocorre a partir de um processo de ensino e aprendizagem, direcionando olhares para o quê e como se avalia, quem avalia e é avaliado.

Assim, buscamos ampliar o foco pensando a relação com o contexto da macropolítica, uma vez que a avaliação não se dá de forma isolada, ela está intimamente ligada ao currículo, à formação docente, às práticas e ao que nos levou, no curso histórico da Educação Infantil, a caminhar pensando uma avaliação sob a perspectiva mediadora, que se contrapõe a modelos homogêneos, baseados em testes padronizados.

São documentos e políticas que visam a garantir os direitos das crianças e, como na educação infantil, a avaliação vai tomado um lugar na relação com a qualidade da oferta, passando a ser vista a partir da relação de insumos e processos e não como foco de resultados.

Ao pensarmos esses apontamentos, sinalizamos que a avaliação está vinculada ao planejamento da ação, tendo em vista que no processo educacional há uma intencionalidade pedagógica, que não se constitui por uma única via, apenas a criança a ser avaliada, mas que também se direciona a uma avaliação dos elementos necessários ao processo de ensino e aprendizagem – quais recursos, estratégias, metodologias, situações de aprendizagens foram oportunizadas – que não se resumem a uma atividade, mas ocorrem a partir da sistematização do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças.

Nesse aspecto, estamos a considerar as crianças atendidas pela educação especial, com vistas a garantir não apenas a participação, mas também a inclusão em atividades propostas junto a todo o coletivo, a partir de suas especificidades. A avaliação, nesse sentido, ocupa um lugar primordial como mecanismo de documentar os percursos aprendentes, de fornecer elementos para se pensar as estratégias necessárias à inclusão e de subsidiar novas ações pedagógicas, com vistas à garantia do direito de aprender dessas crianças e, ainda, da reflexão docente sobre a prática.

Nessa perspectiva, afirmamos o lugar da Educação Infantil, de suas especificidades, da formação, que essa compreensão e proposição de avaliação da aprendizagem foi se consolidando, mas que requisita avançar na articulação entre a macropolítica e as micropolíticas vivenciadas nos contextos escolares e como a produção de relatórios descriptivos são instrumentos que apontam sobre as mediações pedagógicas necessárias e trazem implicações para o fazer pedagógico e docente na Educação Infantil.

OPÇÃO METODOLÓGICA

O presente estudo, intitulado *Avaliação e Processos Inclusivos na Educação Infantil: diálogos a partir de um contexto formativo*, tem como objetivo investigar como a avaliação da aprendizagem na educação infantil tem sido compreendida como uma estratégia importante para a garantia dos processos inclusivos, tendo como recorte a inclusão de crianças público da educação especial nessa etapa da educação básica.

Como caminho teórico-metodológico, recorremos aos pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação em Educação, fundamentando-se em Thiolent (2009) e Barbier (2007) para

problematizar a correlação entre a avaliação da aprendizagem e a inclusão de crianças público da educação especial na educação infantil, visando o direito à aprendizagem.

Com base no pensamento de Barbier (2007), a pesquisa-ação constitui-se como uma metodologia que apresenta possibilidades de intervenção frente a uma problemática identificada pelo pesquisador. Para tanto, ela requisita uma análise aprofundada sobre esse problema e a articulação com ações que proporcionem a mobilização e a construção de novos conhecimentos e ações por parte dos sujeitos envolvidos, pesquisadoras e participantes. Em diálogo com Thiollent (2009), a metodologia da pesquisa-ação pode ser definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (Thiollent, 2009, p. 16).

Nesse cenário, quando a adotamos como metodologia a ser desenvolvida no ambiente escolar, a pesquisa-ação tem por finalidade oportunizar aos professores e aos demais profissionais da educação a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, levando-os não só à reflexão de que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações e constituir novas alternativas ao trabalho docente, mas à problematização e a uma mudança de postura.

Conforme Thiollent (2009), para que essa mudança de postura exista, é necessária a sistematização das informações vitais para a organização das ações e, consequentemente, de produção de conhecimentos, sempre estabelecidos na interlocução entre pesquisador/es e participantes, considerando: a) a observação e levantamento de informações sobre as situações e inquietações dos participantes; b) o estabelecimento dialógico e aprofundamento

de conhecimentos teóricos sobre a(s) temática(s) elencada(s); c) a interlocução entre os saberes existentes e os produzidos a partir dos processos formativos constituídos; d) o levantamento de questões e alternativas para a resolução dos problemas ou situações evidenciadas; e) A condução de novas ações e reflexões sobre os conhecimentos teóricos produzidos pelos coletivos e a necessidades de outros pontos evidenciados a partir da experiência vivida; f) A reflexão sobre a experiências e as mudanças proporcionadas.

Dessa forma, o presente estudo foi desenvolvido em uma unidade de ensino infantil, de uma rede municipal do Espírito Santo (ES), desenvolvendo um processo formativo com 36 professores e profissionais que atuam na educação infantil. A formação continuada de professores foi organizada no período de abril a novembro de 2023 e constitui-se em 08 encontros, cujas temáticas foram elencadas pelos profissionais. Dentre elas, os temas da avaliação da aprendizagem e da educação especial foram os mais atenuados pelos participantes, destacando-se como desafios a produção dos relatórios descritivos, que são elaborados regularmente pelos docentes e, ainda, os processos de inclusão de crianças atendidas pela modalidade da educação especial e de como elencar as aprendizagens das crianças nos relatórios produzidos.

Ainda, fomentou-se, entre as questões levantadas, a ausência de conhecimentos sobre a Política Nacional de Educação Especial e o quanto as experiências com a avaliação da aprendizagem se constituem de forma limitada, não possibilitando compreender esse instrumento avaliativo como elemento fundamental à prática reflexiva pedagógica, relacionando teoria e prática.

Diante do exposto, tendo como premissa a interlocução de um processo formativo que leve em consideração os saberes desses profissionais participantes e a construção de novas alternativas ao trabalho docente, a equipe pedagógica proporcionou momentos formativos para dialogar e proporcionar novas aprendizagens e

experiências com os professores envolvidos no estudo, aprofundando a interlocução entre os conhecimentos teóricos, as vivências no contexto da escola e as orientações legais.

A AVALIAÇÃO E OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO CAMPO POLÍTICO E PEDAGÓGICO: PRODUZINDO SENTIDOS

Os estudos de Ball (2001) e Mainardes (2006) sobre o “Ciclo de Políticas” colaboram com as análises de políticas e a articulação com as vivências locais, que neste estudo se debruçam a pensar as legislações educacionais e as práticas pedagógicas nos contextos escolares.

As pesquisas de Ball (2001) discutem o “Ciclo de Políticas”, que se constitui como uma abordagem crítica das políticas no campo da educação utilizadas em diferentes países. Para tanto, recorre-se aos princípios da pós-modernidade para compreender a complexidade das políticas educacionais, considerando os processos micro-políticos e como as ações dos profissionais são vivenciadas a partir da articulação entre os processos políticos locais e globais. Nesse contexto, o autor explica que esse ciclo é marcado por três vertentes políticas: a de proposta, a de fato e a que está em uso. Dessa forma, a política proposta, em sua conjuntura legal, não está apenas posta na esfera governamental e/ou burocrática, “[...] mas também nas intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem” (Mainardes, 2006, p. 49).

Assim, conforme Mainardes (2006) nos explica, a política de fato se configura na formulação dos textos políticos e legislativos

que dão direcionamento para que essas políticas sejam praticadas e, posteriormente, aos modos como essas políticas são colocadas em uso, por meio de práticas institucionais e pelos profissionais.

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem, enquanto elemento debatido nesse ciclo de políticas voltadas à educação infantil, constitui-se como um instrumento que deve levar em consideração as especificidades das crianças, na contramão de práticas avaliativas de classificação ou verificação que promovam a retenção ou a categorização das crianças, tais como “provinhas”, “testes”, “exames”, entre outras. O Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), n.º 20/2009, considera que a avaliação na educação infantil deve ser pensada e registrada, a fim de subsidiar as ações docentes, e está intimamente ligada às ações de planejamento das unidades de ensino, desde os processos de acolhimento, mediações pedagógicas, recursos e demais possibilidades que favoreçam as experiências curriculares e o desenvolvimento das crianças, destacando que

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (Brasil, 2009).

Esses apontamentos expressos no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 subsidiaram a escrita das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução n.º 05/2009, que, dentre os diferentes aspectos, apresenta um artigo voltado, especificamente, para a avaliação e o modo como ela deve acontecer na educação infantil. Entre os diferentes pontos elencados, estão a não retenção das crianças nesta etapa de ensino e a necessidade de elaboração de uma documentação que leve em consideração a proposta

pedagógica das instituições de ensino e os elementos para que as famílias compreendam essa proposta.

Art. 10. as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil" (Brasil, 2009).

Kramer (2014) nos explica que essa proposta tem por finalidade apontar caminhos para a garantia da qualidade na educação infantil; todavia, ainda que essas conquistas no campo legislativo existam, os desafios que se colocam para que elas se efetivem são inúmeros. Para a autora, é necessário considerar e articular as teorias, políticas, práticas e as ações docentes a partir de alternativas que buscam contrapor os desafios e dilemas que permeiam a avaliação e, em nosso estudo, que se situam na interface com a educação especial na educação infantil. Por isso, ela destaca a importância de estabelecer "costuras" que fortaleçam as conquistas

no campo legislativo, permitindo uma avaliação que não só vá além dos sujeitos, mas que também considere as condições de trabalho, a formação e qualificação docente, os recursos públicos e outras questões (Kramer, 2014).

Para tanto, pensando a articulação entre ciclo de políticas (Mainardes, 2006) e as “costuras” de Kramer (2014), compreendemos o quanto esses quatro aspectos estão interligados e influenciam-se mutuamente no desenvolvimento e na execução de políticas. Dessa maneira, ao pensarmos na avaliação da aprendizagem em educação especial na educação infantil dentro deste ciclo, podemos sistematizar esses quatro aspectos, considerando que é fundamental: a) entender o contexto e como ele contribui para a sistematização de abordagens de avaliação que sejam culturalmente sensíveis e socialmente relevantes para as crianças e suas famílias, o que inclui as políticas educacionais nacionais e locais, recursos disponíveis, entre outros fatores; b) a avaliação na educação infantil de crianças — atendidas ou não pela modalidade da educação especial — deve considerá-las em suas múltiplas dimensões como sujeitos em articulação com as experiências curriculares; c) a diversificação da documentação pedagógica é elemento preponderante para compor os processos de avaliação na educação infantil, sendo necessário focarmos em metodologias e abordagens que sejam sensíveis à primeira etapa da educação, os eixos estruturantes (cuidar, brincar, educar, interagir) e as práticas de documentação pautadas na observação, registro de acompanhamento, portfólios, fotografias e afins; d) reitera-se que o processo avaliativo na educação infantil não está limitado a classificação ou notas, mas sim ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, ao reconhecimento e elaboração de metodologias/práticas de ensino que considerem as necessidades individuais das crianças, bem como a reflexão docente sobre os processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens das crianças, orientando não somente a novas práticas pedagógicas, como também subsidiando políticas educacionais mais amplas.



Considerando esses pontos elencados, entendemos o quanto os processos formativos no contexto da formação inicial e continuada são necessários para que professores e demais profissionais da educação possam compreender a avaliação em seus múltiplos aspectos e sentidos e, ainda, o quanto os elementos descritos nas políticas precisam ser incorporados nas práticas cotidianas. Se estamos a considerar a escola sob a perspectiva inclusiva, que leva em consideração as especificidades das crianças, produzindo processos pedagógicos que garantam os direitos de aprendizagem de todas elas, “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1997, p. 28).

Nesse sentido, reconhecer as lacunas e as limitações existentes entre a compreensão das políticas e a necessária articulação entre as teorias e práticas pedagógicas é fundamental para avançar no campo da discussão e compreensão da avaliação enquanto ponto de partida para se pensar novos/outros processos pedagógicos. Por isso, fundamentando-nos em Gatti (2010) e em Michels (2017), defendemos que a formação de professores, seja inicial, seja continuada, da educação infantil ou especial, precisa considerar, além de capacidade técnica, a capacidade de ampliar repertórios e suscitar nos professores a consciência crítica, que os leve a compreender e se comprometer com as possibilidades de mudanças sociais nas ações junto às crianças, superando visões estereotipadas. Promover mudanças levando: a) a reflexão entre a teoria e a prática; b) a leitura da realidade política e social, bem como a inserção com o território local; c) ao questionamento desses contextos e à reflexão-ação necessária para que possibilidades de mudanças ocorram.

Dessa forma, recorremos ao pensamento de Gatti (2010) para fomentar esse debate entre as políticas educacionais e as práticas escolares por meio de processos formativos, em que ressaltamos que o “[...] magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades

contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações" (Gatti, 2010, p. 1375) e que, portanto, precisa compreender seu papel enquanto propulsor e também indutor de políticas públicas. Desse modo, buscamos aprofundar os conhecimentos teóricos, promover a colaboração entre os educadores, oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, estabelecer processos reflexivos, tendo como eixos a avaliação, os processos de aprendizagem em educação especial na educação infantil.

A AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: TECENDO DIÁLOGOS A PARTIR DE UM CONTEXTO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o ciclo de políticas pensado por Ball (2001) e Mainardes (2006), realizamos, durante o processo formativo com professores e demais profissionais da educação infantil, diálogos sobre as legislações e documentos orientadores relacionados à primeira etapa da educação básica, bem como aqueles que asseguram os direitos das crianças público da educação especial nos contextos escolares.

Nesse sentido, com a finalidade de compreender quais conhecimentos sobre as legislações e sobre outros documentos correlatos que dão direcionamento ao trabalho pedagógico nessa etapa e modalidade de ensino, conhecimentos os quais os participantes já possuíam, elaboramos um questionário para saber algumas questões pertinentes à discussão em tela. Dentre as questões levantadas, questionamos quais legislações os profissionais conhecem e que orientam a avaliação na educação infantil. Obtivemos como respostas a Lei nº 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/Brasil, 1998), bem como os documentos municipais como *Um outro olhar* (Vitória, 2006).

e um recorte das Diretrizes Curriculares Municipais, denominado Temas Infantis de Vitória (TIV/Vitória, 2020).

Esse cenário evidencia o quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) ainda não se constituem como um documento normativo que orienta os processos avaliativos. Ainda, o quanto o parecer n.º 20/2009, que homologa a constituição dessa política e dá direcionamentos a ela, não é conhecido pelos profissionais.

Considerando a avaliação da aprendizagem, os profissionais apontam que desafios e dúvidas se fazem presentes em relação a esse processo, enfatizando que há falta de conhecimento sobre os processos educacionais e, mais detidamente, sobre como compor as escritas, conforme expressam alguns participantes: "[...] *Tenho dificuldade em anotar o processo de cada criança, dúvidas sobre de que forma posso escrever no relatório*" (Professora 1, 2023). As dúvidas são decorrentes de "[...] *quais palavras usar na descrição*" (Professora 2, 2023). Ainda, os relatos voltam-se para os aspectos comportamentais, como identificamos no relato de uma cursista: "[...] *As dúvidas surgem na hora da escrita, muitas vezes em que termo usar para descrever o comportamento da criança*" (Professora 3, 2023). O que conseguimos capturar a partir das narrativas e das questões apresentadas é que, ao invés de se debruçar sobre as aprendizagens decorrentes das experiências curriculares, os relatórios dão centralidade aos aspectos comportamentais das crianças. Nesse cenário, acentuamos que

Um processo avaliativo que tenha como pressuposto a criança como sujeito histórico e produtora de cultura, opõe-se aos modos descritivos que reforçam o legado comportamentalista de avaliação a partir das áreas afetiva, social, cognitiva e psicomotora. Esse modo de avaliar, ainda muito presente na Educação Infantil, ressalta uma medida de criança fragmentada, seccionada por determinados "aspectos" e "domínios" com forte apelo à formação de hábitos e atitudes, à classificação de comportamentos,

às regras disciplinadoras e moralizadoras. Ao invés do relatório de avaliação evidenciar o modo como a criança individualmente e em grupo se apropriou dos diferentes conhecimentos, ele se reduz a um roteiro de questões, [...] e acaba sendo o suporte determinante para a elaboração da “ficha de avaliação” (Vitória, 2006, p. 80-81).

Esse ponto elencado pelas cursistas nos atenta para os modos, da padronização de comportamentos, isto é, o que se espera ou não de uma criança em uma determinada faixa etária. Os modos como as crianças são “lidas” e evidenciadas nos relatórios acabam produzindo um “laudo do olhar”, attenuados como indicativo ao atendimento da modalidade da educação especial.

Quando direcionamos olhares para a educação especial na educação infantil, as lacunas se aprofundam, enfatizando que o contexto da influência expresso no ciclo de políticas envolve a análise das legislações nos campos nacionais e locais e a articulação que ocorre entre elas, considerando o contexto da prática. Nesse cenário, a compreensão de como a política vem sendo entendida pelos profissionais que atuam nos ambientes escolares é permeada por relações de poder, que impactam e reverberam diretamente sobre as políticas educacionais e as práticas escolares (Mainardes, 2006).

Esses impactos situam-se sobre o desconhecimento de professores sobre as legislações em educação especial. Ao serem perguntados sobre quais documentos orientam o trabalho pedagógico na modalidade da educação especial e, mais detidamente, em interface com a educação infantil, evidenciamos as seguintes respostas:

Não conheço (Professora 4, 2023).

Especificamente não conheço, porém conheço documentos referente às diretrizes da educação básica (Professora 5, 2023).

Muito pouco (Professora 6, 2023).

Confesso que conheço poucos (Professora 2, 2023).

O desconhecimento sobre esses documentos orientadores nos leva a compreender a necessidade de atentar-nos a forma como os dados nos são apresentados e como contribuem para a ampliação do olhar, em que buscamos desvelar e problematizar as lacunas existentes e, a partir delas, contribuir para o debate em torno da política e de como ela tem se dado no âmbito da escola.

Considerando essa perspectiva de análise, entendemos o quanto professores sinalizam a necessidade de formação continuada e de aprofundamento sobre o papel docente e a articulação entre etapa e modalidade de ensino com vistas à garantia do direito de aprender desse alunado.

Dentro do processo inicial de escuta desses profissionais, fica evidente para nós o quanto o trabalho docente constitui-se de forma solitária, requisitando maior apreensão sobre as questões teóricas, legispcionais, normativas que dão direcionamento ao trabalho pedagógico em educação especial na educação infantil, considerando que a educação especial não é a única perspectiva da educação inclusiva e, por outro lado, a necessidade de fortalecimento dos processos formativos, relacionando essas abordagens conceituais com as práticas pedagógicas.

Conforme vemos nas seguintes passagens, em que as professoras sinalizam a necessidade de maior articulação nos contextos escolares, quando perguntadas quais as questões relacionadas à temática que mais precisam ser debatidas/estudadas em educação especial na educação infantil e no seu contexto de trabalho:

A questão de que o aluno é da escola e muitas vezes o regente dessa criança fica só (Professora 1, 2023).

A parceria da professora de educação especial e mais funcionários para dar esse suporte (Professora 2, 2023).

Como promover o desenvolvimento dessas crianças tendo em vista suas limitações (Professora 3, 2023),

Como trabalhar com essas crianças de forma efetiva, na prática (Professora 4, 2023).

Acho que a Educação Especial como um todo. Temos muitos desafios com essas crianças, considero um pouco difícil lidar com elas, principalmente as que não possuem um acompanhamento mais direcionado, fora da escola (Professora 7, 2023).

Todas, pois a maioria das formações relacionadas a EE, só é direcionada às professoras de EE e não às regentes de sala que convive a maior parte do tempo com a criança (Professora 8, 2023).

Inclusão do aluno com a turma e como criar atividades para alunos que não possuem nenhuma interação (Professora 11, 2023).

Como garantir direitos de aprendizagem a todas as respeitando suas necessidades e limitações (Professora 12, 2023).

Entender que o trabalho pedagógico deve ocorrer em conjunto, considerando as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual na adaptação correta das atividades, na promoção de materiais, respeitando o tempo e espaço da criança (Professora 18, 2023).

Assim, para pensar a organização dos encontros formativos e das abordagens a serem realizadas em cada um deles, após a escuta desses profissionais, elaboramos, junto à equipe pedagógica, os desdobramentos do processo formativo, considerando o olhar para a avaliação e estabelecendo a relação dinâmica entre o processo avaliativo e o que dele emerge, como outros elementos constitutivos inerentes à prática pedagógica e às práticas organizativas da unidade e do sistema de ensino, como, por exemplo, as redes de apoio e a articulação de políticas intersetoriais.

A partir das ponderações dos profissionais, a organização do processo formativo foi sistematizada, considerando como temáticas: avaliação da aprendizagem e educação especial, ambas em interface

com a educação infantil. Essa sistematização levou em conta dois aspectos importantes: a) o campo legislativo; b) as práticas pedagógicas articuladas às conceituações presentes nos textos normativos. Ainda, como a temática em tela é atravessada pela necessidade de aprofundamentos sobre as concepções de educação infantil, criança, currículo e inclusão.

Nesse cenário, sistematizamos a formação em 8 encontros, considerando a seguinte organização:

Encontro	Tema
1º encontro	Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os processos inclusivos
2º encontro	Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os processos inclusivos: relatos de experiências
3º encontro	Inclusão/Exclusão escolar: o currículo e a dimensão social
4º encontro	Infância, cultura e subjetividade: práticas inclusivas
5º encontro	O currículo na Educação Infantil: o que propõe os documentos?
6º encontro	As brincadeiras enquanto linguagem na Educação Infantil
7º encontro	As múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil
8º encontro	Avaliação e transição na Educação Infantil: oficina de leitura e análise crítica de relatórios descritivos.

Assim, ao longo do processo formativo, procuramos conceituar o que é a criança e a infância, reconhecendo que ambos são conceitos diferenciados, entretanto, que dialogam entre si. Quando falamos da **infância**, enquanto categoria geracional, reconhecemos que essa etapa da vida tem especificidades, e as crianças demandam políticas públicas necessárias a elas, mais detidamente as de 0 a 6 anos de idade (faixa etária atendida na educação infantil). Por outra via, não podemos deixar de reconhecer as especificidades das crianças, suas formas de vida, de manifestação, suas culturas e relações sociais e comunitárias vividas, as quais denominamos de **infâncias**. As infâncias estão nos diferentes contextos, e, aqui, nos

debruçamos a direcionar olhares para as infâncias com deficiências², as infâncias dos contextos urbanos e empobrecidos, em decorrência do *lócus* de nosso estudo.

Nesse contexto, buscamos elencar a necessidade de conhecer as especificidades dessas crianças que chegam às unidades de ensino e como articular os processos pedagógicos, desde as experiências curriculares aos processos avaliativos, considerando dentre elas as atendidas pela modalidade da educação especial. Para alguns professores, a concepção de processos educativos é fazer um plano de aula que contemple a todos, conforme evidenciamos a seguir:

Um dos desafios mais importantes é fazer um plano de aula que contemplem toda a turma, sem distinção, que desenvolva suas habilidades intelectuais e sociais da criança, trazer os pais para participar e colaborar com o desenvolvimento físico e emocional da criança (Professora 16, 2023).

Pensar um plano de aula para todas as crianças da educação infantil não significa tratá-las como se fossem iguais. Para nós, requer pensar, a partir de uma proposta, em estratégias, recursos e metodologias que contemplem as crianças em suas necessidades de aprendizagem, garantindo experiências curriculares a todas elas e, consequentemente,

a necessidade de se pensar em escolas que proponham processos educativos mais humanos, ao considerar as crianças em suas singularidades e, ao mesmo tempo, ao “[...]propriar-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade” (Vieira *et al.*, 2012, p. 57).

Essas proposições às quais recorremos denominamos de Pedagogias Diferenciadas (Meirieu, 2002), cuja prática docente

2 Configuram-se como sujeitos a serem atendidos pela modalidade da Educação Especial aqueles com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades e/ou superdotação, conforme expresso no Decreto Federal n.º 6.571/2008 e Lei n.º 12.764/2012, entre outras correlatas.

busca outras alternativas pedagógicas capazes de oferecer às crianças as condições necessárias à aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Para tanto, entendemos ser necessário debater junto aos profissionais as concepções de currículo na educação infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e no documento curricular municipal (2020), ressaltando que

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores comprehendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2005, p. 24).

Nesse cenário, é preciso compreender o currículo na educação infantil não como uma lista de conteúdos ou objetivos preestabelecidos, mas como um "[...] Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico", com a finalidade de desenvolver propostas ou projetos pedagógicos que dialoguem com os contextos vividos e pelos conhecimentos trazidos por elas e, ainda "[...] de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (Brasil, 2009, n.p.).

Dessa maneira, reiteramos que o currículo na educação infantil emerge a partir de um processo de observação crítica e de escuta das crianças, em que as práticas pedagógicas devem considerá-las, reconhecendo as especificidades, os saberes, experiências culturais e sociais e, a partir das necessidades de aprendizagem apresentadas por elas, serem sistematizadas as propostas. Nesse cenário, estão incluídas as crianças atendidas pela modalidade da educação especial, em que se direcionam olhares para "[...] Cada

criança com suas especificidades na qual temos que pensar e incluir no desenvolvimento das atividades" (Professora 4, 2023).

Para tanto, retomamos, junto ao coletivo de professores, a nota técnica n.º 02/2015, que dá direcionamento à organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, que consiste que

o acesso, a permanência e a participação das crianças de zero a três anos na creche e de quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da educação básica, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio de atividades próprias de crianças desta faixa etária (Brasil, 2015, n. p).

Ao debatermos a garantia do direito à aprendizagem das crianças atendidas pela modalidade da educação especial, acentuamos que o trabalho pedagógico deve considerar a eliminação de barreiras sociais. Dessa maneira, metodologias/estratégias, mediações pedagógicas, recursos pedagógicos se constituem como elementos necessários à acessibilidade curricular para que esse direito seja garantido.

Ao longo do processo, também destacamos que o trabalho pedagógico não substitui outros atendimentos a serem realizados; todavia, enfatizamos a necessária articulação de redes de apoio, sob dois aspectos. A primeira articulação se dá no âmbito escolar, na garantia da interlocução entre os profissionais, por meio do planejamento de ações pedagógicas que articulem as diferentes linguagens/áreas do conhecimento. A segunda acontece a partir da necessária interlocução com outros sujeitos, a partir dos diálogos

estabelecidos com as famílias e as redes intersetoriais, considerando quem são essas crianças e as suas necessidades, para que os equipamentos, com base nesses indicativos, tenham elementos para elaborar estratégias, recursos e condições de acessibilidade para superação das barreiras sociais, conforme aponta uma participante: “[...] os desafios são diversos, principalmente no que tange a temática evidenciada, começando pela compreensão dos familiares, recursos, formações, profissionais habilitados, parceria mais eficaz com entidades e unidades de saúde” (Professora 3, 2023).

Por outra via, ressaltamos o papel das instituições de ensino, cuja finalidade é constituir processos de ensino e promover a apropriação de conhecimentos. Nesse contexto, destacamos o quanto a avaliação da aprendizagem serve como ponto de partida para refletir sobre o desenvolvimento das crianças. Compreende-se que o processo avaliativo na educação infantil não tem como princípio hierarquizar ou classificar com base em notas, mas sim possibilitar processos que considerem as trajetórias das crianças, suas necessidades individuais e os processos de apropriação de conhecimentos. Além disso, a avaliação deve permitir a reflexão docente, promovendo novas práticas pedagógicas que levem em conta os avanços das crianças e seus percursos de aprendizagem, articulados aos eixos estruturantes da educação infantil, às múltiplas linguagens e aos elementos necessários para a garantia do direito à aprendizagem.

A avaliação requer uma intencionalidade pedagógica, ética e estética de quem avalia, caso contrário continuaria a expressar um espontaneísmo pedagógico e uma exigência burocrática que não leva a lugar nenhum. Seja através dos registros diários, semanais ou bimestrais, a escolha da avaliação deve ser expressão do projeto político-pedagógico e representar a firme determinação de rever as escolhas feitas, os caminhos percorridos, as metodologias aplicadas, a função que o conhecimento tem assumido na instituição (Vitória, 2006, p. 80).

Assim, reiteramos que, na educação infantil, os processos avaliativos não estão centrados apenas na escrita dos relatórios descriptivos, eles se constituem a partir da documentação pedagógica elaborada e sistematizada ao longo de um determinado período, de modo a subsidiar a escrita desses instrumentos avaliativos. A documentação pode ser composta por uma série de recursos, tais como: portfólios, registro de acompanhamento das crianças, fotografias, vídeos, áudios, entre outros que contribuem para que esse percurso seja repleto de sentidos e significados, tanto para crianças como para os docentes, o que leva a uma prática reflexiva sobre o que foi oportunizado a elas.

Nesse contexto, as práticas avaliativas e pedagógicas se retroalimentam, visando às necessidades e interesses dos pequenos, devido a que “[...] são criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo [...]” (Micarello, 2010, p. 4) e, em concomitância, fomentando um processo formativo aos docentes, já que oferecem elementos para se pensar a docência a partir da pesquisa e capacidade criativa, em interlocução com as linguagens e múltiplas dimensões de crianças e adultos, fortalecendo ações de planejamento e processos de ensino.

Para tanto, reconhecemos que a formação proposta foi um disparador para que outros processos formativos e dialógicos fossem constituídos no âmbito da escola ou na relação com outros profissionais e equipamentos, fortalecendo os movimentos colaborativos em prol dos direitos das crianças, em destaque, daquelas atendidas pela modalidade da educação especial. Muitos desafios e lacunas se colocam nesse processo, conforme nos explicita uma profissional “[...] De acordo com minha prática cotidiana escolar percebo a necessidade de formações, profissionais capacitados, recursos pedagógicos e compreensão da família” (Professora 14, 2023). Entretanto, o que podemos salientar é que o processo formativo buscou estabelecer a articulação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas e escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apontamos a importância de pensar a avaliação na educação infantil como um instrumento cuja potencialidade está expressa na capacidade de trazer elementos tanto para compreensão de percursos como para a constituição de processos reflexivos. Para tanto, faz-se necessário entender como ela se constitui, qual sua finalidade, pensando essa perspectiva da avaliação voltada à qualidade, na contramão de uma avaliação de resultados ou de desempenho do aluno, mas como um mecanismo necessário para apontar melhorias e qualificar as ações pedagógicas.

Ao longo do processo formativo, fomentou-se, entre as questões levantadas, a ausência de conhecimentos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) e o quanto as experiências com a avaliação da aprendizagem se constituem de forma limitada, não possibilitando compreender esse instrumento avaliativo como elemento fundamental à prática reflexiva pedagógica, relacionando teoria e prática.

Nessa perspectiva, compreendemos a inclusão de pessoas com deficiência como algo que nos leva a pensar em mudanças e possibilidades a longo prazo, considerando a inclusão um processo social de longa duração, em constante mudança, não linear e inacabado. Assim, implicado em processos de transformação mais ampla, de forma contínua, que intercorrem entre diferentes períodos e gerações.

Então, desde 1854, com o início ao atendimento às pessoas com deficiência na época do império, com a criação da instituição: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, o processo social de inclusão de pessoas com deficiência e suas políticas educacionais vêm se constituindo para que, de fato, a escola seja inclusiva, bem como práticas

de avaliação e propostas pedagógicas que incluem a todos, respeitando as especificidades de cada criança. Na tentativa de garantir o direito à aprendizagem em sua integralidade, o acesso, permanência e equidade. Considerando que é dever da educação garantir o

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

São esses sujeitos de direitos, com suas singularidades e deficiência, que os profissionais destacam durante os momentos de diálogo nas formações. Esses momentos trazem questionamentos dos(as) professores(as), tais como: como avaliar na educação infantil? Como avaliar uma criança público da Educação Especial? De que modo essa avaliação pode ser entendida, contextualizada, constituída de forma contínua para crianças dessa etapa de ensino?

Considerando “[...] a avaliação na Educação Infantil como um processo qualitativo, contínuo e cumulativo, voltado para a aprendizagem, sem o objetivo de seleção, de promoção ou de classificação” (Brasil, 2009, n.p.), destaca-se a necessidade de aprofundamentos sobre a política e estudo para orientação mais alargada sobre a escrita dos relatórios descritivos, além de formações relacionadas aos processos avaliativos e processos de inclusão.

Para nós, debater as políticas educacionais no âmbito formativo trouxe visibilidade a inúmeras questões que eram desconhecidas pelos profissionais da unidade de ensino em questão e, ainda, possibilitou um maior entendimento da articulação entre avaliação, currículo, planejamento e formação docente.

Quando direcionamos olhares para a temática da educação especial, percebemos que, na maioria das vezes, está centralizada no

profissional especialista e que há necessidade de ampliarmos a atenção para a compreensão de uma escola que seja inclusiva a todos e, portanto, requisita ações articuladas entre os diferentes sujeitos.

Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre a avaliação da aprendizagem em educação especial na educação infantil, evidenciamos um movimento de sensibilização e provocação a partir do processo formativo, em que se busca fortalecer essas ações, na tratativa de favorecer o desenvolvimento das crianças, sem deixar de considerar suas especificidades. É nesse aspecto que

O exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de "amorosidade" que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire. É esse exercício do olhar e da escuta, que caracteriza a prática da avaliação na educação infantil [...] (Micarello, 2010, p. 2).

Somente a partir desse processo é possível estabelecer processos avaliativos que não são padronizáveis, que não podem ser escritos por outros sujeitos além daqueles que estão cotidianamente nas unidades de ensino infantil, que não podem ser sem sentidos. É a partir do exercício desse olhar que superaremos as práticas engessadas, as propostas descontextualizadas, as barreiras sociais, as indiferenças.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n.º 20 de 11 de novembro de 2009.** Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 05, de 20 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta n.º 02, de 04 de agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-doe-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interacções**, n. 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303- 318, jan./abr. 2006.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICARELLO, H. A. L. S. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: I Seminário Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 10 mar. 2024.

- MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M.H. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-59.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VITÓRIA. **Educação infantil**: um outro olhar. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil. Vitória, Multiplicidade, 2006.
- VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M.; LIMA, J.C.; MARIANO, C. B. S. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYxrcZxkfz6mtPXcQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

2

*Martha Daniele Santos
Daniane Pereira*

**A ÉTICA DOS AFETOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE:
PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL E INCLUSIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5.2

RESUMO:

A educação, enquanto ferramenta essencial para sociedades equitativas e inclusivas, frequentemente reforça desigualdades ao promover a noção de um "sujeito universal", desconsiderando a diversidade cultural, social e emocional dos indivíduos. Este artigo investiga como o estudo dos afetos podem ser integrados na formação docente decolonial para transgredir essa visão homogênea e fomentar uma educação inclusiva e democrática. Consequentemente, problematiza-se o modelo tradicional de formação docente e de professores, por sua abordagem que negligencia as emoções e os contextos sociais. Com isto, a pesquisa explora a ética dos afetos de Spinoza (2009), oferecendo uma compreensão profunda das emoções na constituição da identidade, subjetividades e representações sociais. Ademais, constata-se que, integrar essa perspectiva em uma abordagem decolonial permite criticar o sujeito universal e promover uma formação consciente das diversidades presentes no contexto educacional brasileiro. Este trabalho se fundamenta nas teorias da identidade social (Tajfel; Turner, 1986), das representações sociais (Jodelet, 2001) e da ética dos afetos em Spinoza (2009), oferecendo uma análise abrangente das dinâmicas afetivas e suas implicações educacionais. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa com base na pesquisa bibliográfica (Gil, 2007) e relatos de experiência. Assim, os resultados indicam que o afeto seletivo, influenciado por representações sociais e processos de categorização, privilegia determinados perfis de estudantes. Em contraste, estudantes marginalizados, como negros, com deficiência ou de baixo nível socioeconômico, relataram exclusão e desmotivação. A pesquisa conclui que integrar a ética dos afetos na formação docente pode mitigar sentimentos de exclusão, promovendo uma educação inclusiva que valorize a diversidade humana.

Palavras-chave: Formação docente; Decolonial; Afetos; Diversidade; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação é uma das principais ferramentas para a construção de sociedades equitativas e inclusivas. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais frequentemente reforçam desigualdades ao promover a noção de um “sujeito universal”, desconsiderando a diversidade de experiências culturais, sociais e emocionais dos indivíduos. O “Sujeito Universal” abordado no texto, refere-se ao sujeito “símbolo de privilégios acumulados, que o colocam na posição de superioridade, conferindo-lhe poder de determinar, até mesmo, a medida da universalidade dos direitos” (Vaz, 2022).

Este artigo explora como os afetos, na perspectiva de Spinoza (2009), podem ser integrados na formação docente decolonial, a fim de transgredir essa visão homogênea e promover uma educação mais inclusiva e justa. Em vista disso, investiga-se como o estudo dos afetos podem ser integrados na formação docente decolonial para transgredir essa visão homogênea e fomentar uma educação inclusiva e democrática. Portanto, adotou-se metodologicamente, uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica (Gil, 2007) e em relato de experiência para compreender de maneira mais aprofundada a linguagem como fenômeno social e sua relação com a construção de ideologias.

Posto isto, observa-se que a formação docente tradicional tem sido criticada por sua abordagem técnica e racional, que negligencia a importância das emoções e dos afetos no processo educativo. Nesse contexto, aborda-se a questão ética dos afetos em Spinoza (2009) que considera os afetos como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a habilidade de ação, oferece uma compreensão profunda das emoções como elementos centrais na constituição da identidade e da ação humana.

Ademais, integrar essa perspectiva em uma abordagem decolonial permite uma crítica potente ao “sujeito universal”, promovendo uma formação docente mais consciente das diversidades culturais, étnicas e emocionais presentes no contexto educacional brasileiro. Desta maneira, problematiza-se como os afetos, entendidos na perspectiva de Spinoza (2009), podem ser integrados na formação docente e de professores na perspectiva decolonial para transgredir a visão tradicional de um sujeito universal e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

O ser humano dispõe de uma série de dispositivos mentais (crenças, valores, atitudes, estereótipos, preconceitos, metas, expectativas etc.) que dirigem o processamento da informação e o comportamento. A influência destes constructos impõe que se aceite, ao menos parcialmente, a tese de que a cognição deve trabalhar em conjunto com os afetos e as motivações (Jost; Amodio, 2012; Park; Glaser; Knowles, 2008; Stacey, 2005; Stevens; Fiske, 1995), de forma que se em algumas circunstâncias, em razão das necessidades de parcimônia, efetivamente os indivíduos agem como avaros cognitivos, em outras circunstâncias, especialmente quando motivados ou envolvidos afetivamente, eles são capazes de considerar a situação de uma forma cuidadosa e sistemática (Pereira; Bastos, 2014, p. 8. Adaptado).

Nesse contexto, avaliou-se o impacto do afeto seletivo e de como ele pode afetar a autoestima e o engajamento dos estudantes que se encontram dentro dos padrões corponormativos dos marcadoreis sociais das diferenças. Do mesmo modo, investigou-se de que maneira o comportamento dos professores pode reforçar ou mitigar sentimentos de exclusão entre os estudantes. Adicionalmente, averiguou-se pontos relacionados à discriminação e ao preconceito, questionando em que medida o afeto seletivo na perspectiva da formação docente, contribui para a perpetuação de preconceitos e discriminação dentro da sala de aula e como os estudantes que não performam a corponormatividade são afetados por atitudes seletivas.



Além disso, este trabalho reverbera a ideia dos afetos como um princípio pedagógico para questionar a marginalização das diversidades, a variedade de conhecimentos e os ambientes multiculturais permeados pelas particularidades e subjetividades individuais dos seres humanos, com base na integração dos afetos, conforme a perspectiva de Spinoza (2009), para uma formação docente decolonial que promova uma educação inclusiva e equitativa, problematizando e desconstruindo a noção de sujeito universal.

Por conseguinte, essa abordagem é especialmente relevante para a formação docente e de professores-educadores, compromissados com a formação humana com foco na formação integral dos sujeitos, principalmente, daqueles que enfrentam estígmas negativos em uma sociedade impactada pelos desagastes identitários da colonização, dos preconceitos e representações sociais, contribuindo para a construção de uma educação que valorize a diversidade humana e promova a inclusão democraticamente. Porquanto,

[...] os homens têm o hábito de formar ideias universais tanto das coisas naturais quanto das artificiais, ideias que tomam como modelos das coisas, e acreditam que a natureza (que pensam nada fazer senão em função de algum fim) observa essas ideias e as estabelece para si própria como modelos. Quando, pois, veem que na natureza ocorre algo que esteja menos de acordo com o que concebem como modelo das coisas desse gênero, acreditam que a própria natureza fracassou ou errou e que deixou essa coisa imperfeita. Vemos, assim, que, mais por preconceito do que por um verdadeiro conhecimento delas, os homens adquiriram o hábito de chamar de perfeitas ou de imperfeitas as coisas naturais (Spinoza, 2009, p. 79. Adaptado).

Portanto, destaca-se em Spinoza (2009) que os “afetos” são estados emocionais ou paixões que experimentamos; surgindo da interação entre o corpo e o mundo exterior. Com isto, o teórico argumenta que as ideias e os afetos estão interligados, ou seja, nossas ideias influenciam nossos afetos e vice-versa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar essa análise, recorremos às teorias da identidade social de Tajfel e Turner (1986), das representações sociais de Jodelet (2001) e na perspectiva da ética dos afetos em Spinoza (2009). Os primeiros destacam como a identidade é moldada pelas interações sociais e pelos processos de categorização, enquanto o segundo autor enfatiza o papel das representações sociais na construção da realidade compartilhada. Já, Spinoza (2009) em sua ética dos afetos, considera os afetos como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a disposição de ação, oferecendo uma compreensão profunda das emoções como elementos centrais na constituição da identidade, da subjetividade e da ação humana.

Logo, integrar essas perspectivas em uma abordagem decolonial na/para a formação docente e de professores, permite uma crítica potente ao sujeito universal, promovendo uma formação mais consciente e próxima das diversidades culturais, étnicas-raciais e emocionais presentes no contexto educacional brasileiro. A integração dessas teorias com a ética dos afetos de Spinoza (2009) proporciona uma análise abrangente das dinâmicas afetivas e suas implicações no campo educacional para além dele.

Neste contexto, a formação docente tradicional tem sido criticada por sua abordagem com base no padrão normativo unilateral e etnocentrista; negligenciando a importância das emoções e dos afetos no processo educativo. Assim, a filosofia dos afetos de Spinoza (2009) oferece uma compreensão profunda das emoções como elementos centrais na constituição da identidade e da ação humana pois, o teórico comprehende os afetos como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a capacidade de agir. Essa perspectiva contrasta com a visão predominante de um sujeito universal, racional e autossuficiente, promovendo uma compreensão mais integrada do ser humano.

Deste modo, integrar essa abordagem em uma perspectiva decolonial permite questionar e transgredir a noção de um sujeito homogêneo, valorizando a diversidade cultural, étnica e emocional presente no contexto educacional brasileiro. Assim, discutir a ética dos afetos na/para uma (re)formação docente na perspectiva decolonial, busca transpor as normas coloniais e eurocêntricas que frequentemente dominam os sistemas educacionais. Isso inclui reconhecer e valorizar a diversidade cultural, social e emocional dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Com isto, essa abordagem permite investigar como os afetos, particularmente o afeto seletivo, afetam a autoestima, o engajamento e o desempenho dos estudantes que não se encaixam nos padrões corponormativos e de marcadores sociais dominantes.

O IMPACTO DO AFETO SELETIVO: PROBLEMATIZANDO NORMAS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Inicialmente, há uma urgência em se problematizar o olhar para as representações sociais a partir do viés colonialista, que se fundamenta na contextualização de um sujeito universal, no modelo hegemônico, para a construção das normas sociais. Tal abordagem levanta questões cruciais sobre a visão de humano que é defendida durante as práticas pedagógicas.

Posto isto, observa-se a visão hegemônica de um sujeito universal, racional e autossuficiente que desconsidera a diversidade cultural, social e emocional dos indivíduos. Esse paradigma, profundamente enraizado nas práticas pedagógicas, sustenta a reprodução de desigualdades ao ignorar a pluralidade de experiências e identidades presentes no ambiente escolar.

Neste contexto, o professor é considerado o grande organizador de situações sociais de desenvolvimento. Assim, o seu olhar,

influenciado por representações sociais, pode tanto perpetuar quanto questionar as normas sociais estabelecidas. A atuação docente pode favorecer a produção de desigualdades sociais, conforme o viés do afeto seletivo. Consequentemente, avaliar a formação docente como potencial veículo de transgressão de ideologias de desigualdades sociais, discutindo sobre o papel do professor, continua sendo urgente para pensar sujeitos antes não pensados na Educação, ínsita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Conforme apontam Santos, Pereira e Antunes:

observa-se que o modelo hierárquico constituinte da formação social brasileira corrobora para a escolha consciente e/ou inconsciente do público-alvo de afetos negativos e/ou positivos dentro do ambiente escolar. Isto, a depender do crivo sociocultural e da formação pessoal de quem as compõem. Assim sendo, nota-se a repetição de um enredo histórico de subnegação de afeto para pessoas com deficiência e negras, socialmente afeitadas negativamente pela exclusão, segregação e desigualdades (2024, p. 13).

Deste modo, em concordância com Santos, Pereira e Antunes (2024), refere-se ao afeto seletivo como fenômeno observado a partir de ações direcionadas a determinadas pessoas ou grupos que são alvo de afetos ativos ou passivos (Spinoza, 2009), influenciados por preconceitos e estereótipos sociais. Logo, as instituições escolares não operam em isolamento; elas refletem as características e as tensões da sociedade mais ampla. Portanto, aprofundar as discussões sobre pluralidade e diversidade nesses ambientes é crucial. A escola precisa ser um espaço de acolhimento e de escuta, onde todos os estudantes, independentemente de suas características, se sintam valorizados e protegidos. Esta perspectiva está alinhada com a abordagem da “Educação para Todos” (Ainscow, 1997), que visa incluir e valorizar cada indivíduo em sua singularidade.

A formação docente, quando analisada a partir da perspectiva decolonial, revela a necessidade urgente de desconstruir o afeto

seletivo que perpetua práticas de exclusão nas escolas. Torna-se fundamental aprofundar as discussões sobre pluralidade e diversidade humana sob o conceito de "Educação para Todos" (UNESCO, 1990).

Por conseguinte, questionar as relações de afeto que ocorrem nas instituições educacionais e seus sujeitos, torna-se uma forma de transgredir a exclusão sob a ótica das barreiras atitudinais destacadas pelo viés do afeto seletivo nas relações do cotidiano escolar que aprofundam a marginalização de grupos já vulneráveis, ao não reconhecerem plenamente suas especificidades e identidades.

Portanto, a formação docente e de professores, deve ir além das técnicas e práticas pedagógicas tradicionais e incorporar uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e afetivas no contexto escolar e acadêmico, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo que celebre a diversidade e combata as raízes da exclusão, nos moldes propostos pela Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015).

Na busca por uma educação inclusiva, é fundamental ir além da noção de Educação Especial. Propõe-se aqui a prática educacional com uma "Educação Específica" ou "Educação com foco nas especificidades", que reconheça e valorize a subjetividade e a singularidade de cada sujeito (grifo das autoras).

Nessa perspectiva, revelaram-se dados da pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023) destacando a prevalência de violência e *bullying* nas escolas, revelando um ambiente muitas vezes hostil e excludente. Mais de 150 milhões de adolescentes entre 13 e 15 anos, de diferentes países, relataram experiências de violência dentro ou ao redor da escola. No Brasil, 14,8% dos estudantes dessa faixa etária já faltaram à aula por não se sentirem protegidos, e 7,4% foram vítimas de *bullying*, enquanto 19,8% admitiram ter praticado essa violência.

Com isto, esses dados sublinham a necessidade urgente de reconfigurar a escola como um espaço de acolhimento e escuta.

Para que a escola possa ser um alicerce contra comportamentos prejudiciais, é imperativo que ela seja vista como um lugar seguro e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados. Logo, isso requer uma transformação nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos professores, promovendo a inclusão e o respeito às diversidades presentes no contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, problematizar as normas a partir das representações sociais e do impacto do afeto seletivo é essencial para promover uma educação inclusiva e democrática. Questionar as práticas pedagógicas e a formação docente, integrando a ética dos afetos, pode contribuir significativamente para mitigar as desigualdades e fomentar um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E OS ESTIGMAS ATRELADOS AO “SER” AFETADO

Recentemente, no portal do g1 Santos (2024), chamou a atenção de muitos no país a seguinte notícia: “Carlos Teixeira morreu aos 13 anos, após sofrer três paradas cardiorrespiratórias na Santa Casa de Santos (SP). Pai diz que menino sofria *bullying* de colegas em Praia Grande (SP)”. O texto relatava: “O adolescente morreu após sofrer três paradas cardiorrespiratórias na última terça-feira (16), enquanto estava internado na Santa Casa de Santos. O jovem precisou de atendimento médico após dois meninos pularem nas costas dele na Escola Estadual Júlio Pardo Couto, no dia 9 de abril” (g1 Santos, 2024). Por conseguinte, retomam-se reflexões acerca da abordagem da cognição social e seus agentes, conforme apontam Pereira e Bastos (2014, p. 6):

Em que medida os agentes cognitivos, ao se defrontarem com as pessoas em um encontro social, procuram ir além da informação imediatamente oferecida pelos sentidos? Como os objetos da cognição, tais como as crenças e os

julgamentos, podem ser modificados mediante processamento da informação? É aceitável o entendimento de que toda a cognição social é avaliativa nas suas implicações, uma vez que sempre existe alguma forma de envolvimento afetivo entre quem percebe e quem é percebido? Qual o papel da ausência da informação no nível da consciência do agente durante o processamento da informação?

Portanto, é essencial discutir como as omissões e tolerâncias a práticas de violências veladas, como o *bullying*, e a naturalização de ações discriminatórias e racistas se enraízam na dinâmica escolar, especialmente através do viés do afeto seletivo. Consequentemente, observa-se que essa tendência afetiva pode intensificar a exclusão e o abandono escolar de estudantes categorizados socialmente por discursos de ódio e inadequação por não performarem as normas impostas.

Descreve-se os sofrimentos e as alegrias de duas vidas, marcadas por estereótipos que funcionam como rótulos sociais capazes de estigmatizar pessoas e suas subjetividades, comportamentos, culturas e crenças com a finalidade implícita de manter certos comportamentos e padrões preestabelecidos historicamente.

Sendo assim, a direção desta parte do trabalho, formulou-se a partir das experiências que afetaram o adolescente X. E, por conseguinte, afetou sua responsável de igual forma. X foi alfabetizado somente aos dez anos de idade, após várias tentativas sem sucesso, diante de uma escola e de um coletivo que se detinham em práticas homogeneizantes. E, dentre as quais, consequentemente, não contemplavam as especificidades de sujeitos singulares dentro de um espaço tão multifacetado.

Deste modo, pôde-se se observar o quanto X e sua mãe foram afetados, negativamente, por não atenderem aos padrões esperados dentro desses espaços. X foi diagnosticado com autismo somente aos sete anos de idade após uma longa, cansativa e solitária jornada, que foi somente dele e de sua mãe, e de mais ninguém. Sendo assim,

realizada sem conhecimentos prévios de causa, na tentativa de auxiliar o processo de aprendizagem e socialização de X.

Após o primeiro diagnóstico, X que já participava de sessões com psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras e neurologistas, foi diagnosticado com deficiência intelectual aos dez anos de idade. Consequentemente, reflete-se sobre até que ponto a ausência do afeto positivo e/ou seletividade afetiva dos professores, resultaram em um bloqueio para a aprendizagem dele. Tendo em vista que, o mesmo, ainda não foi capaz de recuperar-se totalmente dos sofrimentos vivenciados pela negação de afetos positivos, devido ao equivocado entendimento histórico que se segue de ser ele mesmo, um desajuste social, observados por sua mãe no contexto de um sofrimento manifestado, ainda hoje.

Tais sofrimentos, ainda requerem atendimentos específicos, na tentativa de diminuição dos impactos causados por essa invisibilização dentro do próprio ambiente escolar, como um instrumento prático destinado a promover o ajustamento do estudante, segundo práticas homogeneizantes de controle social e não como um recurso para a compreensão da subjetividade dele, como sujeito único.

Com isto, enfatiza-se a importância deste trabalho para o desenvolvimento de metodologias e práticas que humanizem os ambientes educacionais e aprimorem a percepção dos professores como agentes insurgentes de políticas-educacionais, na perspectiva decolonialista de formação humana, em conformidade com Jodelet (2001) que enfatiza que as representações sociais são construções coletivas que emergem da interação social e das práticas culturais. Assim, ressalta-se os papéis sociais e os estigmas atrelados ao ser humano a partir das crenças compartilhadas e na construção do conhecimento comum como norma.

Relatos de negligência e omissão são frequentemente mascarados por argumentos que evitam questionar as responsabilidades sobre os métodos, propósitos e destinatários do ensino, perpetuando

a exclusão de determinados grupos sociais nas escolas. Posto isto, este estudo aborda as invisibilidades, explorando o afeto seletivo revelado pelas feridas nos relatos de uma mãe. Segundo aponta Spinoza (2009), as emoções e afetos são frequentemente modulados pelas interações sociais, impactando a identidade e a ação do indivíduo.

Neste âmbito, recentemente, Barros (2024) realizou uma pesquisa, abordando o racismo nas escolas. O título já denota a profundidade da questão dos relacionamentos de afeto no ambiente escolar: "Tolerância nota zero: o chocante retrato do racismo nas escolas – Pesquisa mostra que em nenhum outro local no Brasil o preconceito se pronuncia de forma tão acentuada como no ambiente escolar". Dessa forma, descreve-se alguns dos relatos disponibilizados, com vistas a corroborar com a visão sobre a importância da formação docente decolonialista na perspectiva da ética dos afetos:

"CHAMARAM MEU FILHO DE LADRÃO" – A empresária Aline Gabriel, 37 anos, vem acompanhando de perto o doloroso percurso do filho Pedro, de 7 anos. "Ele era constantemente excluído das brincadeiras, ficava sempre em último na fila e chegava em casa dizendo que os amigos brancos não gostavam dele", relata a mãe, que o encaminhou a uma psicóloga. Após algum tempo, a profissional recomendou que tirassem o garoto da escola, a qual Aline agora processa (Arquivo pessoal).

Quem sente na pele sabe quão sofridos são a rejeição e o isolamento que decorre dela. Aconteceu com os filhos adolescentes da administradora Renata Motta, 41 anos, vítimas de racismo no intervalo de poucas semanas em diferentes colégios de Niterói, na região metropolitana do Rio. Em um grupo no WhatsApp, colegas de turma chamaram o primogênito, Gabriel, de 15 anos, de "macaco". A direção do Colégio Pluz suspendeu os envolvidos, dizendo ser contra a expulsão, mas a favor da conversa para evitar novos episódios. No caso de sua irmã, Gabriela, de 13, o jovem que deu voz ao racismo acabou expulso. "Não há um debate mais profundo nos colégios", avalia a mãe, fazendo eco com estudiosos da área.

A partir dos relatos, intenta-se corroborar para reflexões acerca da formação docente contemporânea na perspectiva do afeto seletivo e como essa junção pode influenciar para práticas de violência veladas no seio escolar. De igual modo, questiona-se as pedagogias, profissionais e institucionais, que perpetuam relações de conflito que se transformam em práticas de violência simbólica, manifestadas na invisibilização de sujeitos, machismo, sexismo, racismo, capacitismo, *bullying*, entre outros.

O VIÉS DO AFETO SELETIVO E A FORMAÇÃO DOCENTE E DE PROFESSORES AMPLIADA: PROFESSOR E/OU EDUCADOR?

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem uma abordagem mais holística e integrada na formação de profissionais educadores. Por conseguinte, aborda-se a importância dos estudos no campo dos afetos para uma formação docente ampliada, fundamentada na Pedagogia da Convivência de Jares (2008), como um campo possível de inovação necessária a demandas contemporâneas da inclusão na educação, numa perspectiva histórico-crítica e decolonial de formação humana.

Deste modo, esta abordagem transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos e pedagógicos, enfatizando a construção de um ambiente escolar alicerçado em relações interpessoais saudáveis, cooperativas e respeitosas para além das salas de aula. Neste contexto, refletir sobre a formação docente ampliada na perspectiva dos afetos e conscientização sobre o afeto seletivo a partir da ética e dos direitos humanos, conforme proposto por Jares (2007), pode favorecer a valorização do diálogo, da empatia e da solidariedade, promovendo uma cultura escolar inclusiva, democrática e de formação integral dos sujeitos. Diante do exposto, a autora está alinhada com a abordagem proposta por Jares (2007):

A dimensão afetiva, de uma forma ou de outra, está sempre presente em toda relação educativa, deixando seu rastro, em maior ou menor medida, nas possibilidades de aprendizagem (Jares, 2005). Inclusive naquelas classes em que a afetividade e a ternura tenham sido supostamente banidas, surge determinada relação afetiva que, em muitos casos, pode ser de rejeição, temor ou ódio (Jares, 2007, p. 173).

Sendo assim, explorar como os estudos no campo da afetividade na formação docente, a partir da perspectiva decolonial e ampliada, capacita os professores a desenvolver competências socioemocionais, mediar conflitos de maneira construtiva e fomentar um clima escolar positivo, refletindo diretamente na qualidade das interações e no bem-estar de toda a comunidade escolar, na perspectiva de formação de professores-educadores.

Isto posto, o papel da formação docente ampliada na perspectiva decolonial dos afetos é importante, segundo a Pedagogia da Convivência de Jares (2008), que propõe uma reconfiguração do papel dos professores no ambiente escolar. Onde, tradicionalmente, a formação docente tem se concentrado na capacitação técnica e no domínio de conteúdos específicos com base no sujeito universal. No entanto, a complexidade das relações humanas e os desafios socioemocionais presentes nas escolas modernas exigem uma abordagem mais abrangente.

Ademais, destaca-se a necessidade de os professores se tornarem facilitadores de um ambiente onde o respeito mútuo e a cooperação sejam práticas cotidianas. Isso implica uma formação que não se limita ao domínio de estratégias pedagógicas, mas que também inclua o desenvolvimento de habilidades interpessoais e socioemocionais. Sendo assim, o diálogo assume um papel central. Promover o diálogo não apenas entre educadores e estudantes, mas também entre pares e entre diferentes membros da comunidade escolar, é crucial para a construção de uma convivência democrática e inclusiva.



Neste contexto, nota-se a empatia como outro pilar fundamental desta abordagem. Assim, a capacidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros permite que os educadores lidem de forma mais eficaz com a diversidade de experiências, emoções presentes no ambiente escolar e os conflitos. Por conseguinte, a formação docente ampliada deve, portanto, incluir práticas que desenvolvam a empatia, preparando os educadores para criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e compreendidos.

Por sua vez, a solidariedade, reforça a coesão e o suporte mútuo dentro da comunidade escolar. Educadores formados sob a ótica da Pedagogia da Convivência (Jares, 2008), são incentivados a cultivar atitudes solidárias, promovendo ações que fortaleçam o senso de comunidade e responsabilidade coletiva. Este aspecto da formação docente é vital para a criação de um ambiente onde a colaboração e a ajuda mútua sejam normas estabelecidas.

Além desses pilares, a habilidade de mediar conflitos de maneira construtiva pode ser vista como uma competência essencial que deve ser desenvolvida nos educadores. Tendo em vista que, conflitos são inevitáveis em qualquer grupo humano, e a aptidão de mediá-los de forma que todos os envolvidos se sintam ouvidos e respeitados, é fundamental para a manutenção de um clima escolar democrático. A formação docente ampliada, nesse sentido, deve proporcionar aos educadores ferramentas e técnicas de mediação de conflitos, habilitando-os a transformar potenciais situações adversas em oportunidades de crescimento e aprendizado para os envolvidos.

Por fim, o impacto dessa formação ampliada na prática educativa se reflete na qualidade das interações e no bem-estar de toda a comunidade escolar. A partir do desenvolvimento desses princípios, educadores tem a possibilidade de se habilitarem na criação de ambientes que não apenas facilitem a aprendizagem acadêmica, mas também promovam o desenvolvimento integral dos

estudantes, preparando-os para serem cidadãos conscientes, empáticos e colaborativos.

Em suma, a formação docente ampliada na perspectiva decolonial e ética do afeto, representa uma abordagem inovadora e necessária para a educação contemporânea. Ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, a mediação construtiva de conflitos e a promoção de um clima escolar inclusivo e respeitoso, esta formação conduz os professores a se tornarem professores-educadores e desempenharem um papel mais eficaz e significativo na construção de uma convivência escolar relacional e ética, com os vínculos de afeto construídos e disponibilizados no chão das escolas para além dele.

PENSAR O LETRAMENTO SOCIOEMOCIONAL NA/PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO VIÉS DOS AFETOS

Neste trabalho, adota-se o termo “Letramento Socioemocional” (Bissoto; Meneghini, 2015) para ressaltar uma abordagem educacional com força de campo teórico para estudos e pesquisas, que vai além do domínio das habilidades cognitivas e acadêmicas, priorizando o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos indivíduos pois, conforme aponta Rojo (2009), a globalização trouxe a demanda por novos letramentos. Com isto, destaca-se que o conceito de letramento na contemporaneidade deve englobar uma variedade de usos e práticas sociais da linguagem, valorizados ou não, sejam eles locais ou globais, numa perspectiva de multiletramentos. Rojo e Moura (2012), discutem como a implementação de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, bem como, a multiplicidade de linguagens que elas permeiam, acarretam novos letramentos, denominados multiletramentos pois, envolvem aspectos multimodais e multiculturais; abrangendo assim, o estudo das diversidades culturais dos grupos menos favorecidos historicamente.

Assim, Rojo (2009) discute o letramento a partir da visão sociológica, antropológica e sociocultural, reconhecendo a diversidade de formas de significar e ressignificar os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos sociais, como a família, a igreja, o trabalho, a mídia e a escola. Por conseguinte, aborda-se o “Letramento Socioemocional” para além da alfabetização tradicional, envolvendo habilidades complexas e adaptáveis essenciais para a participação ativa dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Desta forma, a abordagem envolve a habilidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como de estabelecer relações interpessoais saudáveis e tomar decisões de forma consciente e responsável a partir dos termos “Inteligência Emocional” (IE), cunhados por Salovey e Meyer (1990), também conhecido por Quociente Emocional (QE) ou ainda, *Social Emotional Learning* (SEL), segundo Goleman (2012).

Isto posto, contempla-se o SEL a partir das abordagens educacionais da aprendizagem socioemocional que ganha destaque por sua aptidão em cultivar e desenvolver habilidades que vão além das instruções cognitivas usuais, concentrando-se na compreensão e no estímulo das habilidades emocionais e sociais dos indivíduos em coesão com a ética dos afetos. Deste modo, de acordo com a definição da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), essa abordagem visa formar pessoas para lidar com emoções, interações sociais e processos decisórios com ênfase em cinco habilidades: o autoconhecimento; a autorregulação; a consciência social; as habilidades de relacionamento e a tomada de decisões responsável, por meio de parcerias efetivas entre: sala de aula, escolas, famílias e responsáveis e comunidade.

Portanto, as abordagens sobre a implementação do “Letramento Socioemocional” (Bissoto; Meneghini, 2015) e a compreensão do afeto seletivo na formação docente, revelou descobertas significativas, destacando sua importância no cenário educacional

contemporâneo. Consequentemente, a integração dessas abordagens na formação docente visa resultar em melhorias no bem-estar dos professores, na qualidade dos relacionamentos inter/intrapessoais e no desempenho acadêmico dos estudantes. Conforme aponta Goleman (2012, p. 25), "Nossa herança genética nos dota de uma série de referenciais que determinam nosso temperamento. Mas os circuitos cerebrais envolvidos são extraordinariamente maleáveis: temperamento não é destino."

Ademais, essas descobertas reforçam a necessidade de desenvolver estratégias eficazes para promover uma formação docente e de professores, consciente das implicações das relações sociais e dos marcadores sociais das diferenças nos ambientes escolares e de formação humana para atenuar os efeitos, bem como, o próprio afeto seletivo, visando uma educação decolonial cidadã.

Nesse contexto, observa-se as contribuições do "Letramento Socioemocional" (Bissoto; Meneghini, 2015) como um campo que vai além das habilidades acadêmicas convencionais, impulsionando o desenvolvimento emocional e social das pessoas, em consonância com a visão de Bronfenbrenner (2005) sobre o desenvolvimento humano integral, com ênfase nas propriedades ecológicas dos diferentes contextos de formação humana que se caracterizam por meio de diferentes classes sociais, grupos religiosos ou étnicos e até mesmo, sociedades inteiras, assim, demonstrados a partir de sistemas "encaixados", interconectados.

Sendo assim, observa-se que a teoria dos esquemas ecológicos de Bronfenbrenner (2005) fornece uma estrutura compreensiva para analisar como diferentes contextos sociais influenciam o desenvolvimento humano e entender como esses elementos interagem nos diferentes sistemas sociais, desde o microssistema até o macrossistema. Sendo assim, o autor propôs que o desenvolvimento humano é influenciado por diferentes níveis de sistemas ecológicos que interagem entre si. Assim, referem-se ao

microssistema, às interações diretas e próximas, como a família, a escola e os grupos de pares.

Além disso, versa-se o mesossistema, referindo-se às inter-relações entre dois ou mais microssistemas, como a relação entre a escola e a família. Por conseguinte, discorre-se sobre o exossistema, o qual inclui contextos nos quais o indivíduo não está diretamente envolvido, mas que influenciam seu desenvolvimento, como o ambiente de trabalho dos pais e ou responsáveis. Com isto, expõe-se o macrossistema, que abrange as atitudes, ideologias e cultura de uma sociedade.

Nessa perspectiva, discute-se no nível do microssistema, se as interações diretas entre professores e alunos são cruciais para o desenvolvimento socioemocional. O afeto seletivo pode criar ambientes desiguais, onde alguns alunos recebem mais apoio e atenção, enquanto outros são negligenciados. Por exemplo, alunos de minorias étnicas ou de classes socioeconômicas mais baixas podem ser desprivilegiados em termos de afeto positivo. Sendo assim, o letramento socioemocional na formação docente pode ajudar a mitigar esses efeitos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e empática nas interações cotidianas.

Desse modo, o mesossistema envolve as relações entre diferentes microssistemas, como a interação entre a escola e a família. Uma formação docente decolonial eficaz deve considerar a importância dessas interações e buscar construir pontes entre a escola e as comunidades locais. Programas de “Letramento Socioemocional” podem facilitar essas conexões, promovendo a comunicação e a cooperação entre professores e pais. Por outro lado, o afeto seletivo pode prejudicar essas relações se os professores não se envolverem igualmente com todas as famílias, perpetuando desigualdades.

Diante desse exposto, apresenta-se na perspectiva do exossistema, políticas educacionais, ambientes de trabalho dos responsáveis e outras influências indiretas afetam o desenvolvimento dos

estudantes. Desta forma, a formação docente que inclui componentes de “Letramento Socioemocional” (Bissoto; Meneghini, 2015) pode equipar os professores para melhor entender e responder a essas influências externas, bem como, os conflitos, de maneira eficaz. Por exemplo, professores conscientes das dificuldades enfrentadas por alunos de famílias com baixa renda ou pais ausentes podem intervir de modo mais eficiente e consciente para que o estudante desenvolva a motivação necessária para o processo de aprendizagem. Ao passo que, o afeto seletivo pode exacerbar as desigualdades se os professores não reconhecem ou desconsideram essas influências externas em seu tratamento com os estudantes.

Consequentemente, observa-se que o macrossistema engloba as crenças culturais, as normas sociais e as ideologias que permeiam uma sociedade. Assim, pensar no estudo dos afetos na formação docente de modo decolonial, deve desafiar as narrativas dominantes que perpetuam a exclusão e as desigualdades, promovendo uma visão mais inclusiva e diversa da educação. Desta forma, ressalta-se o “Letramento Socioemocional” (Bissoto; Meneghini, 2015) com um papel vital nesse processo, ajudando os professores a desenvolverem uma consciência crítica das estruturas de poder e a importância da equidade e se conscientizarem da urgência na formação para professores-educadores. Por outro lado, o afeto seletivo, quando influenciado por preconceitos culturais e ideológicos, pode reforçar estereótipos negativos e marginalizar grupos já desfavorecidos.

Em síntese, discutiu-se como a teoria dos esquemas de Bronfenbrenner (2005) oferece uma estrutura valiosa para entender como diferentes contextos sociais influenciam o desenvolvimento humano. Assim, integrar o “Letramento Socioemocional” (Bissoto; Meneghini, 2015) na formação docente e abordar o afeto seletivo de uma perspectiva decolonial, são passos essenciais para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. Ao considerar as interações complexas entre os diferentes sistemas, podemos desenvolver

estratégias que melhor atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem social, cultural ou emocional.

Logo, essa perspectiva destaca a transição do desenvolvimento individual para o social; refutando-se a ideia do sujeito universal na educação contemporânea e abrangendo o reconhecimento, a compreensão e o gerenciamento dos afetos. Assim, o "Letramento Socioemocional" (Bissoto; Meneghini, 2015) assume uma importância fundamental na formação educacional, promovendo o bem-estar e a inclusão social. Consequentemente, contribuindo para ações e práticas educativas colaborativas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, compreenderam-se estudos bibliográficos, numa proposta exploratória (Gil, 2007). Portanto, abordamos fontes primárias e fontes secundárias para a construção metodológica do presente texto. Desta feita, os procedimentos metodológicos foram realizados em três etapas: a) levantamento documental e bibliográfico; b) sistematização e tratamento dos dados.

Com isto, adotou-se uma abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2007) sobre o tema do afeto seletivo na formação docente nas plataformas *Google Acadêmico* e *SciElo*. Ademais, buscou-se informações e materiais sobre questões de violência na escola, em sites confiáveis de notícias. Bem como, adotou-se a pesquisa de documentos oficiais como: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Desta forma, justifica-se a escolha dessa abordagem (Gil, 2007), por sua capacidade de fornecer uma compreensão aprofundada das dinâmicas afetivas e suas implicações educacionais, bem

como de capturar a complexidade das interações sociais, emocionais e suas representações no contexto escolar.

Os dados coletados foram analisados utilizando-se da análise temática, buscando identificar padrões e percepções que respondam às questões de pesquisa. Inicialmente, a pesquisa bibliográfica foi conduzida para fundamentar teoricamente a análise. Foram revisadas obras clássicas e contemporâneas sobre as teorias da identidade social (Tajfel e Turner, 1986), das representações sociais (Jodelet, 2001) e da ética dos afetos (Spinoza, 2009).

Ademais, discutiram-se as teorias abarcadas em estudiosos como Ainscow (1997); Bronfenbrenner (2005); Jares (2007; 2008); Pereira e Bastos (2014); Santos, Pereira e Antunes (2024) e Sawaia (2001). Além disso, foram explorados estudos recentes sobre formação docente, educação inclusiva e abordagens decoloniais na educação. Essa revisão proporcionou um quadro teórico robusto para a análise dos dados coletados.

Por sua vez, utilizou-se, também, do relato de experiência para investigar como as representações sociais e os afetos se manifestam nos discursos de professores e estudantes. Foram coletados e analisados discursos de diferentes fontes, incluindo entrevistas, depoimentos, documentos educacionais e materiais didáticos. Este método permitiu identificar padrões e temas recorrentes que revelam as percepções e experiências dos indivíduos em relação à formação docente e à inclusão de afetos no processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise bibliográfica e exploratória realizada durante a pesquisa, foram identificadas diversas manifestações do afeto seletivo no contexto educacional, bem como suas implicações

para a experiência dos estudantes. Consequentemente, problematiza-se a formação de quem forma. Ou seja, os dados revelaram que o afeto seletivo é frequentemente influenciado por representações sociais e processos de categorização que privilegiam determinados perfis de estudantes.

Neste contexto, observam-se como professores tendem a expressar o afeto e a atenção de maneira seletiva a estudantes que performam a estética de um sujeito universal idealizado, caracterizado por bom desempenho acadêmico, boa conduta comportamental e proximidade cultural com o educador.

Em contrapartida, estudantes que não se encaixam nesse padrão, especialmente aqueles pertencentes a grupos marginalizados, como estudantes negros, com deficiência ou de baixo nível socioeconômico, relataram sentimentos de exclusão, baixa autoestima e desmotivação. Observou-se que o afeto seletivo direcionado a esses estudantes pode reforçar preconceitos e perpetuar práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Por este motivo, o trabalho reverbera a ideia dos afetos, como um princípio pedagógico para questionar a marginalização das diversidades, a variedade de conhecimentos e os ambientes multiculturais permeados pelas particularidades humanas, especialmente para aqueles que enfrentam um estigma negativo em uma sociedade impactada pelo “sofrimento ético-político” (Sawaia *et al.*, 2001, p. 108).

Além disso, analisou-se como os docentes evidenciaram a necessidade de formação e reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica com foco nos discursos e em outras formas de comunicação que revelam ideologias subjacentes e as dinâmicas de poder social nos ambientes educacionais. Muitos educadores reconheceram a existência do afeto seletivo, porém demonstraram dificuldades em lidar de forma ética e inclusiva com essa questão. Alguns relataram sentir-se despreparados para atender à diversidade presente em suas salas de aula.

Dessa forma, a integração dos afetos na formação docente decolonial mostrou-se uma abordagem promissora para o enfrentamento das desigualdades e a promoção de uma educação mais justa e inclusiva. Ao valorizar a diversidade de experiências, identidades e expressões afetivas, essa perspectiva contribui para a transformação das práticas pedagógicas tradicionais e a construção de uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a importância de integrar a ética dos afetos na formação docente, a fim de promover uma educação mais inclusiva e democrática. Partindo das teorias da identidade social, das representações sociais e da ética dos afetos, foi possível compreender como as emoções e os afetos influenciam diretamente a constituição da identidade, das subjetividades e das representações sociais dos indivíduos no contexto educacional.

Neste contexto, a formação docente tradicional tem sido amplamente criticada por sua abordagem normativa unilateral e etnocentrista, que frequentemente negligencia a diversidade emocional e sociocultural dos alunos. Desta forma, tal negligência contribui para a perpetuação de um “sujeito universal” homogêneo, que não reflete a pluralidade existente nas salas de aula. Logo, esse modelo de formação desconsidera a importância das emoções e dos contextos sociais, resultando em práticas pedagógicas que podem excluir e desmotivar estudantes que não se encaixam nos padrões corponormativos e nos marcadores sociais dominantes.

Sendo assim, ao adotar a ética dos afetos, a pesquisa revelou que as emoções são elementos centrais na constituição da identidade e na ação humana. Posto isto, o teórico argumenta que os afetos são modificações experienciadas no corpo que aumentam

ou diminuem a aptidão de agir dos indivíduos de formas diferenciadas, oferecendo uma perspectiva mais integrada do ser humano em contraste com a visão predominante de um sujeito racional e autosuficiente. Integrar essa abordagem em uma perspectiva decolonial permite questionar e transgredir a noção de um sujeito homogêneo, valorizando a diversidade cultural, étnica e emocional presente no contexto educacional brasileiro.

Ademais, os resultados desta pesquisa indicam que o afeto seletivo, influenciado por representações sociais e processos de categorização, privilegia determinados perfis de estudantes, enquanto marginaliza outros, como negros, pessoas com deficiência ou de baixo nível socioeconômico. Estudantes que se encontram fora dos padrões dominantes relataram experiências de exclusão e desmotivação, destacando a necessidade urgente de práticas educacionais mais inclusivas.

Com isto, este estudo aponta para a necessidade de uma reformulação na formação docente que inclua a ética dos afetos, promovendo uma educação que valorize a diversidade humana. Uma formação consciente das diversidades presentes no contexto educacional brasileiro pode mitigar sentimentos de exclusão e fomentar um ambiente mais inclusivo e equitativo. Por conseguinte, ao incorporar as emoções e os afetos no processo educativo, os professores podem desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis e responsivas às necessidades de todos os estudantes, contribuindo para uma educação, verdadeiramente, democrática.

Portanto, a implementação de uma formação docente que se baseie na ética dos afetos e adote uma perspectiva decolonial não é apenas desejável, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse novo paradigma educativo tem o potencial de transformar a dinâmica escolar, promovendo a autoestima, o engajamento e o desempenho de todos os estudantes, independentemente de suas características sociais, culturais ou emocionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (org.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 13-29.

BARROS, D. M. de. **Tolerância nota zero**: o chocante retrato do racismo nas escolas. VEJA, edição n.º 2895, 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/tolerancia-nota-zero-o-chocante-retrato-do-racismo-nas-escolas>. Acesso em: 2 de jun. 2024.

BISSOTO, M. L., MENEGHINI, R. Muito mais do que giz: os multiletramentos como didática para o desenvolvimento da leitura/escrita. In: **II CONISE, III SEVILLES e VI Seminário de Educação Sociocomunitária**, 2015, Lorena. Anais do II CONISE, III SEVILLES e IV Seminário de Educação Sociocomunitária, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011ec a55b7de360018ab. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2005.

G1 Santos. **Vídeo mostra menino que morreu após ser agredido em escola chorando em casa**: 'quando respiro, dói'. g1, 18 de abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2024/04/18/video-mostra-menino-que-morreu-apos-ser-agredido-em-escola-chorando-em-casa-quando-respiro-doi.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JARES, X. R. **Educar para paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JODELET, D. (org.). **Representações sociais**: investigações em psicologia social. São Paulo: Vozes, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 1 maio 2024.

PEREIRA, M. E.; BASTOS, A. V. B. Cognições sociais: uma introdução. **Revista Brasileira de Psicologia**, n. 01, v. 02, p. 5–17, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revbraspicol/issue/view/1755/400>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, 1990, p. 185-221. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTOS, M. D.; PEREIRA, D.; ANTUNES, J. T. Os afetos e a formação docente: princípios para práticas inclusivas da diversidade. **The Especialist.** Dossiê Temático Ensinos Transgressivos, v. 45, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64506/44492>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SAWAIA, B. et al. (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicosocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAJFEL, H.; TURNER, J. **A teoria da identidade social.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 1 maio 2024.

UNICEF. **Violência escolar:** suas consequências e como combatê-las. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>. Acesso em: 22 jun. 2024.

VAZ, L. S. Eu, mulher negra, não sou sujeito universal: silêncios e silenciamentos sobre feminicídio negro. **Coluna Migalhas:** interseccionalidades, 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/olhares-interseccionais/363604/eu-mulher-negra-nao-sou-sujeito-universal>. Acesso em: 2 jun. 2024.

3

Cristina Keli Ferreira Souza

Mailson Matos Marques

Claudiene dos Santos Oliveira Pereira

Raquel Schwenck de Mello Vianna

**(DES)CAMINHOS
DA IMPLANTAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
PARA CRIANÇAS SURDAS
NO BRASIL:**

UMA REVISÃO INTEGRATIVA

RESUMO:

A Educação Bilíngue consiste em uma proposta educacional que permite o desenvolvimento linguístico, cultural e identitário da pessoa surda em sua língua natural (língua de sinais). O presente estudo teve como objetivo investigar os caminhos para a implantação da Educação Bilíngue para crianças surdas no Brasil. Para isso, foi desenvolvida uma revisão integrativa da literatura. A base de dados selecionada foi o Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: implantação *and* bilinguismo *and* surdos *and* Brasil e Educação *and* crianças surdas *and* bilinguismo. Os critérios de inclusão foram: somente artigos; no período de 2015 a 2024; na Língua Portuguesa: disponíveis gratuitamente online e na íntegra e pesquisas de campo. Já os critérios de exclusão: teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, livros, artigos anteriores a 2015, em línguas estrangeiras, artigos em plataformas pagas, além de revisão de literatura. Através da análise dos oito artigos selecionados, ficou evidente a importância da Educação Bilíngue para surdos desde a mais tenra idade (Educação Infantil), indicando lacunas na formação inicial de professores para o atendimento a este público. Além disso, os estudos apontaram a relevância da interação com adultos surdos sinalizantes para o desenvolvimento linguístico e identitário dos educandos surdos, sobretudo com o contato de professores surdos. Ao final, propõem-se para pesquisas futuras, a análise da eficácia de diferentes abordagens pedagógicas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de estudos voltados ao olhar dos alunos com surdez acerca do impacto da presença de professores surdos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Implantação; Surdos; Libras; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as políticas educacionais voltadas aos surdos basearam-se em ações pedagógicas elaboradas sob uma perspectiva dos ouvintes, de forma que os surdos eram ignorados, sem quaisquer possibilidades de opinar, tendo sua língua e cultura oprimidas em detrimento das do ouvinte (Reis; Lima, 2022). Apesar de estarem nos espaços escolares, os alunos surdos não podiam utilizar sua língua e expressar sua cultura, tendo acesso aos aprendizados de forma oralizada.

Na contramão, no Brasil, a Lei n.º 10.436 de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da pessoa surda (Brasil, 2002). Ela foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que dispõe sobre a necessidade da Educação Bilíngue conceituando-a como “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005). Assim, na Educação Bilíngue o aluno surdo deve ter contato inicial com a Libras, para depois aprender a Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, há outros aparatos legais que abordam a Educação Bilíngue, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) , além da Lei n.º 14.191 do ano de 2021 que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Enquanto os ouvintes apreendem os conceitos, comunicam-se, interagem com outras pessoas por meio da audição, visão e fala, os surdos apreendem pelo canal visual e gestual (Barbosa, 2012).

Dessa maneira, os surdos continuam enfrentando entraves para sua comunicação efetiva, sobretudo no que diz respeito à utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para sua inclusão no contexto escolar. Muitos educadores ensinam a Língua Portuguesa como a primeira Língua (L1), porém os educandos surdos precisam aprender a modalidade escrita por meio de estratégias e práticas condizentes com o ensino de segunda língua (Sousa, 2014).

Logo, como afirmam Espote, Serralha e Scorsolini-Comin (2013) ainda existe uma visão simplificadora da Educação Inclusiva, de forma que apenas a criação de leis não garante que os alunos sejam assistidos de maneira efetiva. Dessa forma, cabe analisar como tem sido elaborada as propostas de Educação Bilíngue no Brasil e como tem sido implantada. Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo investigar os caminhos para a implantação da Educação Bilíngue para crianças surdas no Brasil e identificar a produção científica sobre a Educação Bilíngue para crianças surdas no Brasil, através de uma revisão integrativa de literatura no período de 2015 a 2024, na base de dados do *Google Acadêmico*.

REFERENCIAL TEÓRICO

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Em 1880 havia um cenário semelhante na Europa e na América com relação à educação de surdos, caracterizado por controvérsias sobre as metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos (Fernandes; Moreira, 2014). Nesse contexto, segundo as autoras, em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de

Educação de Surdos, houve a decisão de proibir a língua de sinais, levando à adoção do Método Oral Puro.³

Nesse ínterim, "o ano de 1880 foi uma 'marca' de toda a história dos surdos, que adicionou a força de muitos períodos de duelos polêmicos de opostos educacionais: a língua de sinais e o oralismo" (Strobel, 2008, p. 90). Diante disso, houve sérios impactos no processo educacional de surdos durante, aproximadamente, o período de cem anos, visto que eram oferecidos a eles somente uma educação oralizada (Fernandes; Moreira, 2014).

Anos depois, mais precisamente na década de 1960, na Universidade Gallaudet, localizada em Washington, o professor Dr. William C. Stokoe reconheceu que a Língua de Sinais Americana (ASL), utilizada pela comunidade surda, é completa e complexa (Mori; Sander, 2015). Esse reconhecimento culminou na oficialização da língua de sinais por diversos países ao redor do mundo, além de que impulsionou a comunidade surda a buscar melhores métodos de educação.

A história da educação dos surdos no Brasil, seguindo os caminhos da educação mundial de surdos, tem como os primeiros marcos a inauguração, em 1857 do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Januzzi, 1992). Décadas mais tarde, em meados de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais (LS) deveria ser utilizada independentemente da língua oral, e não as duas concomitantemente como estava sendo feito (Gordfeld, 2002). Dessa maneira, com o fracasso do oralismo, pesquisadores elaboraram uma nova abordagem: a Comunicação Total, cujo objetivo era "combinar diferentes modalidades de comunicação, incluindo a LS, fala, leitura labial, escrita e recursos visuais, para garantir que o aluno surdo tenha acesso a todas as informações necessárias em sala de

3 Este método considera que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral ou falada, utilizando treino da fala, da leitura labial (oralização) e treino auditivo (Capovilla, 2000).

aula" (Pereira *et al.*, 2024, p. 66). Já no final da década de 1990, houve uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos, o que gerou o avanço de políticas públicas nessa direção, tendo início a filosofia bilíngue (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67).

APARATOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em 1994 ocorreu a Conferência de Salamanca, em Salamanca, na Espanha. Com isso, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos (Brasil, 1994). Tal conferência culminou na Declaração de Salamanca de 1994, documento que preconiza que as:

[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Brasil, 1994, p. 5).

Assim sendo, nos anos 2000 começou a desencadear inúmeras políticas educacionais voltadas à comunidade surda, principalmente em relação à Educação Bilíngue. Em 2002, por exemplo, foi estabelecida a Lei nº 10.436 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação dos surdos do Brasil, (Brasil, 2002). Somado a isso, em seu Artigo 4 acrescenta que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Outra questão a ser pontuada é que a lei destaca que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002). Desse modo, representa uma conquista importante na vida dos surdos, ao permitir a inserção desta língua em todos os espaços sociais. É através da Libras que o surdo tece as suas relações com o mundo e se constitui plenamente como sujeito, e por meio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, que socializa com a cultura dos ouvintes.

Aliado a isso, em 22 de dezembro de 2005, foi instituído o Decreto Federal n.º 5.626, que regulamenta a Lei de Libras. O Capítulo VI traz as garantias do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, de forma que o Artigo 22 preconiza a criação de “escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005). A partir disso, no ensino bilíngue para surdos, a Libras é a língua de instrução (L1) e o português é tratado como segunda língua, sendo que quando a criança sinaliza, pode desenvolver habilidades que auxiliarão na aprendizagem da segunda língua (L2), tornando-se, assim, bilíngue (Franco, 2009).

Outro documento que discorre sobre a Educação Bilíngue é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008, que tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” (Brasil, 2008). A política ressalta que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos

mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Brasil, 2008, p. 17).

Frente ao exposto, torna-se claro que o documento assegura que no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenham profissionais qualificados para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, assim como cita a relevância da adaptação do currículo e dos materiais didáticos. Ressalta-se o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014 através da Lei n.º 13.005, cuja vigência encerra neste ano de 2024. A meta 4 deste PNE busca:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Logo, a fim de universalizar a educação para estes estudantes público do AEE, é definida a estratégia 4.7, a qual pondera a necessidade de

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos (Brasil, 2014).

Dessa forma, o PNE também discorre sobre a Educação Bilíngue, que deve ser ofertada para surdos em escolas e clas-

ses bilíngues. Nessa mesma perspectiva, pode-se citar a Lei n.º 14.191, publicada em 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) ao abordar a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Conforme o Artigo 60,

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996).

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Libras e a Língua Portuguesa apresentam importâncias e funções na vida social e escolar dos surdos. Para o ensino da Língua Portuguesa, é preciso que o aluno surdo tenha experiência natural com a Língua de Sinais refletida nos processos interativos, o que o permite expressar seus pensamentos na Libras, possibilitando a constituição de sua identidade e a sentir-se parte da comunidade surda (Quadros, 2003; Quadros, 2008 citado por Sena; Serra; Schlemmer, 2023). Concordando com isso, convém afirmar que:

Dentre as razões que justificam o aprimoramento do uso da educação bilíngue nas escolas, sobretudo aquelas atuantes na educação básica, se destaca o aspecto cultural atrelado à comunicação dos surdos. Pode-se considerar que é por meio de Libras que o surdo consegue estabelecer um contato mais produtivo com seus pares, principalmente outras pessoas surdas. Isto a faz se sentir parte de um mundo em que a maioria das pessoas utiliza somente a Língua Portuguesa para se expressar, seja pela escrita, seja pela oralidade (Silva et al., 2022, p. 4).

Diante desse quadro, é notório o quanto é fundamental a proposta bilíngue na educação dos surdos. Ela oportuniza a eles adquirirem fluência na Língua de Sinais, além de auxiliar o aprendizado da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua. Destaca-se que a Educação Bilíngue é uma proposta educacional que está em oposição aos discursos e às “práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas, e como um reconhecimento político da surdez como diferença” (Skliar, 1999, p. 7).

Contudo, “há uma tendência das escolas inclusivas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais” (Quadros, 2003, p. 104). Assim, a Educação Bilíngue ainda enfrenta desafios, a respeito de sua efetivação, de forma que muitos procuram revogar esse direito, sobretudo, ao realizar a inclusão indiscriminada dos surdos no ensino regular (Witkoski; Doulettes, 2014). Fica perceptível, a necessidade de pensar em uma proposta que permita “trazer o surdo ao encontro de si mesmo, como sujeito diferente, como construtor de sua individualidade e sociabilidade [...] garantir que o outro aprenda a produzir estratégias para os processos de produção social [...] procurar receber o outro na sua performatividade para a sua diferença e sua identidade (Perlin; Miranda, 2003, p. 223).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, sendo que foi feita uma revisão integrativa de literatura. Minayo classifica a pesquisa qualitativa como um tipo de pesquisa que [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. (Minayo, 2001, p. 6). Guarnica (1997), em concordância, considera que a pesquisa que é desenvolvida com a abordagem qualitativa:

Ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador- investigador (Guarnica, 1997, p. 111).

Primeiramente, foi estabelecida a questão de pesquisa. Em seguida, a busca por trabalhos nesta revisão foi orientada através da combinação dos seguintes descritores: Implantação *and* bilinguismo *and* surdos *and* Brasil e Educação *and* crianças surdas *and* bilínguismo. Estes descritores foram apresentados de forma combinada, utilizando “aspas” e alternando para o operador booleano AND para separar os termos. Em relação aos critérios de inclusão buscaram-se: somente artigos; no período de 2015 a 2024 na Língua Portuguesa; disponíveis gratuitamente online e na íntegra; pesquisas de campo. Enquanto os critérios de exclusão foram: teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, livros; artigos anteriores a 2015; em línguas estrangeiras; em plataformas pagas; revisão de literatura.

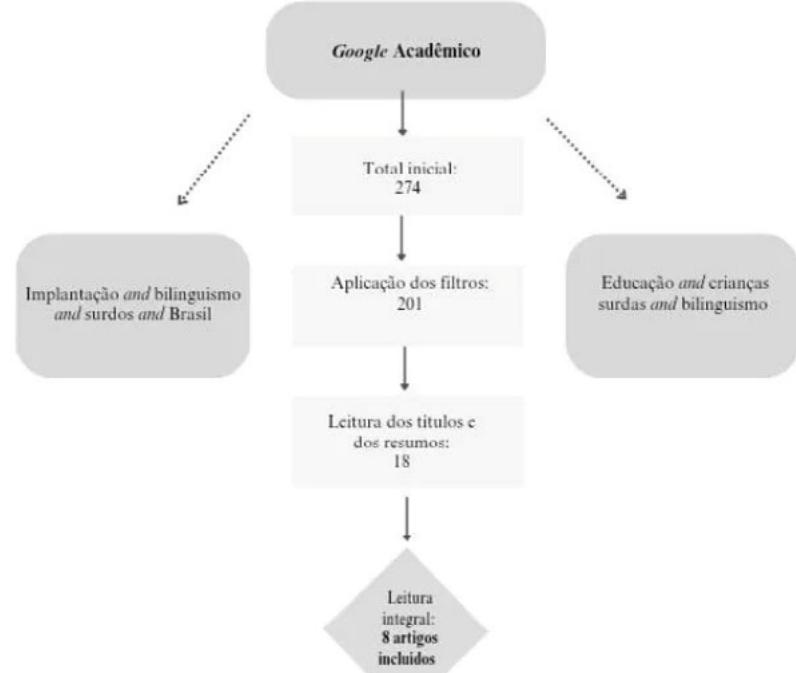
De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa é uma abordagem que visa pesquisar, selecionar e sintetizar os trabalhos científicos sobre um tema ou questão específica. Esse processo é realizado de forma sistemática e organizada, sublinhando os principais aspectos discutidos pelos autores, contribuindo para uma melhor compreensão e aprofundamento sobre o assunto pesquisado.

Os registros de coleta ocorreram no período de 4 de maio a 27 de maio de 2024. A escolha dos artigos foi conduzida de acordo com os seguintes procedimentos: busca pelos artigos no buscador do Google Acadêmico, posteriormente a leitura e análise dos artigos, para a partir daí realizar a categorização desses artigos, por fim, a interpretação dos resultados encontrados nos estudos e, ao final, a apresentação da revisão integrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os resultados encontrados nesta revisão integrativa. Foram localizados no *Google Acadêmico*, inicialmente, 274 artigos. Após a aplicação dos filtros, restaram 201 estudos para análise de elegibilidade. Com a leitura dos títulos e resumos, permaneceram 18, e, finalmente, a leitura completa resultou na seleção de 8 artigos, conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Fluxograma do processo de busca e seleção de artigos



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Observou-se que o quantitativo de artigos publicados em base de dados indexadas com a temática da implantação da

Educação Bilíngue para surdos no Brasil ainda é muito incipiente, uma vez que após a pesquisa foram selecionados para a amostra final deste trabalho somente 8 trabalhos.

A seguir, encontram-se os principais dados dos artigos selecionados.

Quadro 1 - Informações gerais dos artigos

Referência dos artigos	Objetivo	Metodologia
FERNANDES, Ednéia Bento de Souza <i>et al.</i> A fronteira entre o bilinguismo e a inclusão: Um olhar sociolinguista no atendimento aos surdos em escola pública de Guajará-Mirim e Porto Velho. Culturas & Fronteiras , v. 8, n. 01, p. 22-40, 2023.	Refletir sobre o ensino bilíngue e a inclusão na rede regular à luz de estudos sociolinguísticos e abordar as vantagens e prejuízos e avanços advindos na vida de alunos surdos.	Pesquisa qualitativa.
GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. Educação e Pesquisa , v. 48, p. e234024, 2022.	Analizar situações de interação de crianças surdas matriculadas em uma turma de educação infantil bilíngue, tendo Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, acompanhadas num período de três semestres consecutivos.	Pesquisa qualitativa.
SOUZA, Luciete da Silva <i>et al.</i> Educação bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental análise da prática em uma escola municipal de Jurema - PE. Educação e (Trans)formação , v. 6, p. 17-32, 2021.	Analizar as contribuições sociais geradas para comunidade surda do município de Jurema - PE, a partir de dados obtidos pela pesquisa de um projeto de implantação de uma turma bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do município.	Pesquisa qualitativa.
ARAÚJO, Hilanna Rosely Silva; FONSECA, Géssica Fabiely. Educação de crianças surdas: o bilinguismo e a realidade escolar no município de Natal. Revista Caparaó , v. 2, n. 2, p. e23-e23, 2020.	Analizar os processos de ensino de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Natal e na região metropolitana.	Pesquisa quantitativa.
SILVA, Laís Fernandes, <i>et al.</i> Reflexões sobre o bilinguismo na educação de surdos: um enfoque psicanalítico. The Especialist , v. 40, n. 3, 2019.	Discute-se um relato de experiência grupal, em um programa bilíngue de apoio escolar a crianças surdas, em que as possibilidades de encontro com o outro propiciam aberturas ao estrangeiro, assim como processos de identificação	Pesquisa qualitativa.

SILVA, Carine Mendes da <i>et al.</i> Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. Psicologia: Ciência e profissão , v. 38, p. 465-479, 2018.	Entender o que os profissionais de uma escola dizem sobre o papel da Libras.	Pesquisa qualitativa.
JESUS, Jefferson Diego; FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , v. 12, n. 3, p. 1628-1648, 2017.	Apresentar resultados de um estudo comparativo da política de educação bilíngue para surdos/as nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva com AEE na Região Metropolitana de Curitiba.	Pesquisa qualitativa.
OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso; FIGUEIREDO WALTER, Cátia Crivelenti. Educação bilíngue: sua importância na aprendizagem e inclusão escolar de alunos surdos. 2016. Cadernos de Pesquisa , v. 23, n. 2, p. 31-45, 2016. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5333 . Acesso em: 5 fev. 2024.	Analisar e discutir as práticas pedagógicas que os professores utilizam durante o processo de alfabetização/letramento, das crianças surdas matriculadas no Ensino Fundamental, traçando um perfil da aprendizagem e categorizando as atividades.	Pesquisa qualitativa.

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

No Quadro 1, nota-se que as publicações variam entre os anos de 2016 e 2023, sendo que todos os artigos possuem abordagem qualitativa. Destaca-se que não houve nenhum artigo do ano de 2015.

Quadro 2 - Descrição dos artigos selecionados por categoria

Categorias	Artigos
Predominância da Língua Portuguesa	Jesus e Fernandes (2017); Oliveira e Figueiredo Walter (2016).
Lacuna na formação inicial	Jesus e Fernandes (2017); Silva <i>et al.</i> (2018); Silva <i>et al.</i> (2019).
Estratégias pedagógicas no ensino da Libras	Silva <i>et al.</i> (2019); Araújo e Fonseca (2020); Garruti e Moreira (2022); Sousa <i>et al.</i> (2021).
Interação com pares e adultos fluentes em Libras	Garruti e Moreira (2022); Silva <i>et al.</i> (2018); Fernandes, Souza <i>et al.</i> (2023).

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A partir do Quadro 2, percebe-se que foram atribuídas quatro categorias após a leitura dos artigos: Predominância da Língua Portuguesa (1), Lacuna na formação inicial (2), Estratégias pedagógicas no ensino da Libras (3) e Interação com pares e adultos fluentes em Libras (4). Portanto, os 8 artigos selecionados foram divididos por categorias, de forma que ficou evidente que a maioria deles apresenta considerações sobre as estratégias pedagógicas no ensino da Libras, totalizando quatro artigos.

Além disso, destaca-se que Fernandes *et al.* (2023) apresentam apenas a interação com pares e adultos fluentes em Libras, enquanto Oliveira e Figueiredo Walter (2016) apontam somente a predominância da Língua Portuguesa, e Araújo e Fonseca (2020) as estratégias pedagógicas no ensino da Libras. A seguir apresenta-se a análise completa dos artigos incluídos.

Com relação à análise dos resultados dos artigos, inicialmente, o trabalho de Jesus e Fernandes (2017) objetivaram investigar como as concepções dos professores incorporaram os princípios da Educação Bilíngue, conforme expressos em documentos legais e no movimento surdo. Para isso, realizaram um estudo comparativo entre uma escola bilíngue para surdos/as e duas escolas inclusivas com AEE, localizadas na Região Metropolitana de Curitiba, com adoção de uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram 11 professoras envolvidas no atendimento educacional de surdos.

Os resultados apontaram a fragilidade das docentes no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a falta de critérios que considerem a fluência linguística. Assim, ficou evidente que a Libras possui espaço secundarizado em relação à Língua Portuguesa, “[...] com uma suposta superioridade e legitimação do português como principal língua no currículo” (Jesus; Fernandes, 2017, p.1636). Dessa forma, a Língua Portuguesa permanece predominante na interação e no currículo. Os autores consideram necessária

a garantia do direito à educação bilíngue, a fim de integrar objetivos educacionais e linguísticos desde a infância, investindo em formação contínua e reorganização pedagógica, tanto na escola inclusiva quanto na bilíngue para surdos.

Já Silva *et al.* (2019) em seu artigo trazem um estudo qualitativo interpretativo sobre um grupo de crianças surdas em um programa bilíngue de apoio escolar, no contexto de uma instituição em São Paulo. Logo, o objetivo deste programa foi desenvolver a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, através da adoção do bilinguismo como método de ensino. Diante disso, os pesquisadores realizaram uma atividade com um grupo com crianças surdas. Assim, houve uma simulação de mercado com o intuito de ensiná-las conceitos matemáticos, valores monetários e sinais em Libras de alimentos. Os resultados revelam que a partir da atividade, houve uma evolução das crianças, de forma que “antes da entrada nessa instituição, elas utilizavam apenas vocalizações, gestos caseiros e apontamentos” não adotando a Libras (Silva *et al.*, 2019, p. 5).

Por fim, concluem que as crianças conseguiram realizar a tarefa com desempenho satisfatório, bem como ficaram à vontade ao interagir com os demais por meio da Libras. Entretanto, afirmam que elas tiveram dificuldade em narrar a experiência desenvolvida neste estudo. Diante disso, os pesquisadores optaram pela elaboração de slides com fotos da atividade, a fim de elas compartilharem as experiências vivenciadas com a Libras em sua casa.

Por sua vez, Araújo e Fonseca (2020) desenvolveram uma pesquisa no contexto da pandemia da Covid-19, através de uma aplicação de questionário a profissionais da educação que atuam com estudantes surdos em uma escola de Ensino Fundamental do município de Natal, estado do Rio Grande do Norte e região metropolitana. Logo, três profissionais de diferentes áreas responderam ao questionário, sendo eles: um auxiliar de sala, um intérprete de Libras e um estagiário.

Como resultado, perceberam que em relação às estratégias empregadas para o ensino dessas crianças, são utilizados jogos e imagens, mas enfatiza-se a falta de práticas pedagógicas específicas para crianças surdas. Dessa forma, percebe-se uma lacuna na formação desses profissionais a respeito da Educação Especial e surdez, visto que afirmam que a universidade não prepara os futuros docentes para ensinar crianças surdas, sobretudo quanto às práticas pedagógicas a serem empregadas. Assim, a partir da análise dos dados ficou evidente a fragilidade nas práticas e metodologias de ensino e as adversidades presentes na modalidade do ensino remoto. Diante disso, os autores consideram necessário uma formação inicial mais aprofundada a respeito da surdez, Libras e cultura surda.

Silva et al. (2018) discutem o papel da Libras na educação da pessoa surda, por meio de entrevistas com profissionais de uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal. Logo, a pesquisa revelou os desafios na questão da Educação Bilíngue, em relação à falta de conhecimento sobre Libras e a visão estigmatizada da surdez pelos profissionais. Outra questão é a falta de preparo dos professores para lidar com as necessidades educacionais dos estudantes surdos, bem como a defasagem dos educandos no aprendizado do Português como segunda língua. Dessa forma, os autores argumentam que há uma lacuna na formação desses profissionais em relação às necessidades específicas dos alunos surdos.

Fernandes et al. (2023) procuraram analisar a realidade de salas de aula e interação social dos surdos nas turmas do 6º ao 9º ano na Escola Estadual inclusiva de Porto Velho, que atende surdos em salas de aula bilíngue, e a outra Escola Estadual inclusiva em Guajará-Mirim. A fim de incrementar a pesquisa, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e as duas professoras bilíngues, com vistas a obter informações sobre a formação das profissionais e particularidades das propostas educativas da escola e do contexto da turma investigada.

Através da pesquisa, observaram a falta de recursos específicos para os educandos surdos, além da escassez de interesse e conhecimento por parte de alguns profissionais na aquisição da Libras. Com isso, os autores consideram que são criados obstáculos para o aprendizado dos estudantes surdos. Ademais, ressaltaram a importância da presença de professores surdos, a qual pode favorecer a autoestima desses alunos, bem como auxiliar em uma Educação Bilíngue eficaz.

Garruti e Moreira (2022) fizeram um levantamento de escolas municipais de Educação Bilíngue para surdos da mesorregião metropolitana de São Paulo, onde houve seleção de uma escola, a fim de que fizessem a observação do seu cotidiano. Na referida sala, havia oito crianças com idades entre 4 e 5 anos, sendo acompanhadas por uma professora bilíngue. Ressalta-se que nenhuma das crianças ingressou na escola com conhecimento prévio da Libras.

Os resultados do estudo demonstram que o desenvolvimento linguístico e social das crianças surdas na Educação Infantil bilíngue é essencial. Somado a isso, ficou evidente que a interação com pares e adultos fluentes em Libras, propiciada na escola, pode auxiliar na aquisição da língua, além da construção de significados culturais. Os autores também enfatizaram a necessidade de atividades práticas, como a preparação de receitas, que combinam linguagem visual e verbal, pois, segundo eles, são excelentes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento linguístico e conceitual das crianças surdas. Conforme os autores, o trabalho demonstra a relevância da Educação Bilíngue, visto que possibilita o desenvolvimento de crianças surdas, principalmente linguístico.

Oliveira e Figueiredo Walter (2016) analisam e discutem acerca das práticas pedagógicas que os professores empregam no processo de alfabetização/letramento, das crianças surdas do Ensino Fundamental, com idades entre cinco e onze anos. Para isso, o estudo foi executado em cinco escolas públicas inclusivas

e privadas localizadas no Rio de Janeiro, uma delas é uma escola especial, na qual há apenas alunos surdos. Para a coleta de dados, foram feitas filmagens de atividades pedagógicas para ensino de Língua Portuguesa, anotações de campo e entrevistas dos profissionais que atendem estes alunos, no decorrer de um ano.

Os resultados da análise de dados, expuseram o desempenho das crianças surdas em relação às atividades propostas pelos professores e instrutor surdo para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Além disso, os autores observaram que em três destes ambientes educacionais são evidentes gestos, mímicas, comunicação em Libras e oralidade, sendo empregados simultaneamente. Todavia, uma das professoras discordou dessa situação, visto que de acordo com ela, é preciso que as crianças aprendam inicialmente a Libras, para depois a Língua Portuguesa. Através desse estudo os autores asseveraram que é preciso que os surdos estejam em contato com a Libras desde cedo para que a educação ocorra de maneira satisfatória e promova seu desenvolvimento.

No artigo de Sousa *et al.* (2021), é descrito um estudo através de questionário semiestruturado online, com cinco profissionais da área da Pedagogia e de Libras, uma professora e intérpretes de Libras e um instrutor. Na pesquisa evidenciou-se a busca da Secretaria de Educação Municipal de Jurema, no estado de Pernambuco, pela contratação de profissionais de Libras. Além disso, a secretaria busca adquirir materiais didáticos específicos, além de realizar a formação continuada dos docentes, destacando a alfabetização dos alunos surdos na Libras junto ao ensino do português escrito.

Aliado a isso, há a busca pela acessibilidade dos surdos, evidenciando a sua preocupação com a adaptação dos espaços escolares. Por meio do estudo, notou-se também que após a implantação de uma turma bilíngue para surdos, houve uma melhoria na inclusão e desenvolvimento deste público, promovendo sua autonomia, identidade cultural e aceitação. Com isso, os autores defendem que a

Educação Bilíngue pode trazer impactos positivos na vida escolar e social dos sujeitos surdos.

Por fim, fica evidente que todos os artigos revelam a importância da implantação da Educação Bilíngue, com o objetivo de propiciar a melhoria no desenvolvimento dos estudantes surdos, sobretudo de sua comunicação e identidade cultural. Dessa maneira, é notório através dos estudos, os impactos positivos na vida escolar e social dos indivíduos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, é evidente que os oito artigos selecionados para esta revisão integrativa apontam a relevância da implantação da Educação Bilíngue na promoção do desenvolvimento dos alunos surdos. A partir da leitura dos estudos, foi possível identificar quatro categorias: predominância da Língua Portuguesa; lacuna na formação inicial; estratégias pedagógicas no ensino da Libras e interação com pares e adultos fluentes em Libras.

Logo, indicam um cenário no qual a Língua de Sinais é frequentemente secundarizada nos currículos, além de apontarem que muitos docentes possuem dificuldades em lidar com as necessidades educacionais dos alunos surdos, devido à escassez de uma formação inicial consistente. Isso torna urgente a formação contínua, apesar de esta ser necessária a todo professor, tornando-se imprescindível uma maior atenção das universidades neste aspecto. Ressalta-se que, como Libâneo (2004, p. 227) afirma, a formação continuada trata de um “prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Além disso, os artigos acentuam a importância da interação com adultos surdos pelo aluno com surdez, sobretudo docentes, haja vista que auxilia na aquisição da Libras enquanto língua materna, auxiliando também em seu reconhecimento como pessoa surda e elaboração de identidade e cultura. Nesse sentido, como proposta para futuras pesquisas, podem ser feitos trabalhos sobre a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas no ensino da Libras, bem como estudos voltados ao olhar dos estudantes surdos com relação ao impacto da presença de professores surdos.

Percebe-se, por fim, que a implantação da Educação Bilíngue para surdos no Brasil ainda se encontra incipiente. Isso denota que os caminhos que estão sendo trilhados são de formação, adequação e adaptações com o que condiz com o perfil da educação de surdos, ao adotar a Língua de Sinais como língua de instrução e o Português como segunda língua na modalidade escrita, para, dessa maneira, conseguir atingir os objetivos de desenvolvimento educacional e social do indivíduo surdo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. R. S.; FONSECA, G. F. Educação de crianças surdas: O bilinguismo e a realidade escolar no município de Natal. **Revista Caparaó**, v. 2, n. 2, p. e23-e23, 2020.
- BARBOSA, L. R. S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonía**, v. 22, n. 1, 2012.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1 (ed. extra), p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

CAPOVILLA, F. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**, v. 6, n. 01, p. 99-116, 2000.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Psico-USF**, v. 18, p. 77-88, 2013.

FERNANDES, E. B. de S. et al. A fronteira entre o bilinguismo e a inclusão: um olhar sociolinguista no atendimento aos surdos em escola pública de Guajará-Mirim e Porto Velho. **Culturas & Fronteiras**, v. 8, n. 01, p. 22-40, 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, p. 51-69, 2014.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 15-30, 2009.

GARRUTTI, É. A.; MOREIRA, T. N. de A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e234024, 2022.

GUARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 109-122, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JESUS, J. D.; FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, 2017.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 65-80, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto-enfermagem**, v. 17, p. 758-764, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, v. 2, 2015.

OLIVEIRA, P. de C. F.; DE FIGUEIREDO WALTER, C. C. **Educação bilíngue**: sua importância na aprendizagem e inclusão escolar de alunos surdos. 2016.

PEREIRA, D. et al. Políticas linguísticas e educação bilíngue para surdos. In: PEREIRA, D. et al. **Língua de Sinais Brasileira**: ensino, educação bilíngue e políticas públicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Pimenta Cultural.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 217-226, 2003.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 81-111, 2003.

REIS, F.; LIMA, M. D. Educação bilíngue de surdos na LDB: Uma nova conquista do movimento surdo. **Educação Temática Digital**, v. 24, n. 4, p. 761-780, 2022.

SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S.; SCHLEMMER, E. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120615, 2023.

SILVA, C. M. da *et al.* Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 38, p. 465-479, 2018.

SILVA, E. F. *et al.* Educação bilíngue para surdos no Brasil no contexto da educação básica: estudo bibliométrico baseado nas pesquisas stricto sensu (2017-2021).

Research, Society and Development, v. 11, n. 3, 2022.

SILVA, L. F. *et al.* Reflexões sobre o bilinguismo na educação de surdos: um enfoque psicanalítico. **The ESPecialist**, v. 40, n. 3, 2019.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In:* SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto, Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SOUZA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1015-1044, 2014.

SOUZA, L. da S. *et al.* Educação bilíngue para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental análise da prática em uma escola municipal de Jurema - PE. **Educação e (Trans) formação**, v. 6, p. 17-32, 2021.

STROBEL, K. L. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

WITKOSKI, S. A.; DOUETTES, B. B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. **Educação de surdos em debate**, p. 41-50, 2014.

4

Adriana Luna Leitão

Analia Maria Ferreira Freitas

Érica Cindra de Lima

CUIDADO NO CONTEXTO ESCOLAR:

UMA ANÁLISE DA
LITERATURA CIENTÍFICA

RESUMO:

A pesquisa analisou a produção da literatura científica nacional sobre as práticas desenvolvidas nas escolas para garantir o direito dos alunos com deficiência ao apoio para realização das atividades básicas de cuidados pessoais tais como alimentação, higiene e vestuário. Questionou como se apresenta a produção de conhecimento acadêmico a partir das ações, das respostas, das práticas desenvolvidas nas escolas. O objetivo geral do estudo foi proceder a revisão integrativa da literatura com o propósito de mapear e sintetizar pesquisas que abordam informações pertinentes sobre a realização das atividades básicas de cuidados pessoais básicos para os educandos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar brasileiro, no segmento da educação básica. Os objetivos específicos foram: examinar as condições concretas e materiais, investigar propostas da formação/preparação profissional, identificar ações intersetoriais e interdisciplinares, discriminar atores envolvidos e apontar discussões ético-políticas e transformações na cultura escolar. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa da literatura, com busca nas bases de dados Portal Capes, Scielo, BVS e Google Scholar, no período de 2015 a 2023. Foram encontrados 2.273 trabalhos, sendo selecionados 8 artigos para análise final. A baixa prevalência do tema indica a carência de publicações e a necessidade de mais investigações sobre a promoção de ações para qualificar as práticas de cuidado no que tange às condições materiais e simbólicas, à formação profissional, à implementação de ações interdisciplinares e políticas públicas intersetoriais a fim de garantir a inclusão dos alunos da Educação Especial e melhorar a experiência educacional de cada educando.

Palavras-chave: Aluno com deficiência; Escola; Educação Básica; Atividades básicas de cuidados pessoais.

INTRODUÇÃO

Pelo caráter polissêmico da categoria cuidado, adotamos a delimitação analítica proposta por Guimarães e Hirata (2020) que diferencia alguns campos do cuidado, dentre eles o campo dos cuidados às pessoas dependentes, ou seja, o cuidado pessoal para com crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

O trabalho de cuidado pessoal dirigido às pessoas que vivem a experiência da dependência, como ocorre para alguns alunos com deficiência, pode ser estudado por vários caminhos teórico analíticos. A organização escolar para a promoção do cuidado dirigido aos alunos com deficiências, que vivem a experiência da dependência, com necessidades de assistência e apoio nas atividades básicas de cuidados pessoais, é o tema deste estudo.

A partir da publicação do documento orientador da Política Pública Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), toda uma reconfiguração de “presenças” nas escolas passou a ser vista em território nacional. Alunos antes nunca “imaginados”, nunca “concebidos” nas escolas, passaram a ter acesso e a buscar condições de permanência, de participação, de desenvolvimento e de aprendizagem. Uma instituição que visa formar sujeitos competitivos, competentes e independentes passou a ter a experiência, cada vez mais expressiva, de alunos com suas expressões corporais múltiplas e infinitas fazendo pressão pelo acesso, pelo reconhecimento de seus direitos, por uma estrutura de cuidado pessoal etc. O que a presença destes alunos mobiliza na comunidade escolar? O que se deflagra, o que estava invisibilizado e se torna visível com a presença e demandas destes alunos?

Além da PNEEPEI, a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência como forma de Emenda Constitucional (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) são marcos

jurídicos que impulsionam mudanças expressivas para as escolas. No contexto de implementação e fortalecimento da PNEEPEI, vivemos tensionamentos sobre a organização ou preparação das escolas no que tange à infraestrutura e atuação profissional para promover os serviços de apoio para cuidados pessoais básicos aos alunos, em todos os segmentos.

A incorporação dos Profissionais de Apoio Escolar à comunidade escolar é fato recente. No texto da PNEEPEI temos a citação sobre a orientação aos sistemas de ensino que promovam a inserção nas escolas de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoios em atividades de higiene, alimentação e alimentação e outras que exijam auxílio constante.

A Nota Técnica MEC/SEESP n.º 19 (Brasil, 2010) trata da oferta de profissionais de apoio aos alunos com deficiência, considerando que há neste público-alvo alunos que, para além da condição de deficiência, apresentam uma condição de funcionalidade que não condiz ou não corresponde ao ideal de “independência” para estes cuidados básicos ou cuidados pessoais.

Assim como a Nota Técnica MEC/SEESP n.º 19 (Brasil, 2010), outros documentos seguem especificando funções, atividades, nomenclaturas dos cargos, definição do grupo de alunos que têm direito ao acompanhamento destes profissionais, mas pouco ou nada encontramos sobre diretrizes para formação e enquadramento profissional. Também notamos rara articulação entre a atuação destes profissionais com a dimensão pedagógica, por exemplo, com o projeto político pedagógico das escolas. As condutas de cuidado compostas pelas atividades cotidianas, atividades da vida diária ou atividades pessoais básicas são indicadas como algo externo à dimensão pedagógica, que até podem tangenciar, mas não se integram.

No processo de fortalecimento da PNEEPEI é necessário voltarmos nossos olhares para tais estudos dirigidos para o contexto

escolar (com suas barreiras) e a presença de um grupo crianças e adolescentes que, na interação com tais barreiras, apresentam graus de impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais, psicossociais, de comunicação, enfim, múltiplos e por isso necessitam de apoio intenso, constante e por tempo indeterminado para todas ou maior parte de atividades das quais desejam participar. Colocamos, de pronto, as necessidades mais elementares de cuidados pessoais tais como alimentação, higiene, vestuário, locomoção etc.

Nosso objeto de estudo é a produção acadêmica sobre a temática, visto que essas atividades exigem abordagens adaptadas e sensíveis às necessidades específicas dos alunos e que configuram, em muitos casos, barreiras para a participação e aprendizagem escolar. O objeto nos leva a refletir sobre as questões técnicas, sobre as responsabilidades, disposições éticas e políticas de todos os envolvidos na realização destes cuidados e como isso se relaciona com a construção de uma sociedade menos desigual.

Assim, elaboramos como questão de pesquisa: Como vem se apresentando a produção de conhecimento acadêmico a partir das ações, das respostas, das práticas desenvolvidas nas escolas para garantir o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial ao apoio para realização das atividades básicas de cuidados pessoais?

O objetivo geral do estudo foi proceder a revisão integrativa da literatura com o propósito de mapear e sintetizar pesquisas que abordam informações pertinentes sobre a realização das práticas de cuidados pessoais básicos para os educandos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar brasileiro, no segmento da educação básica.

Como objetivos específicos elencamos: a) examinar dados sobre as condições concretas e materiais de realização das atividades de cuidado pessoal; b) investigar propostas da formação/preparação para o trabalho de cuidado pessoal no contexto escolar;

c) identificar ações intersetoriais e interdisciplinares; d) discriminar atores da comunidade escolar envolvidos nas práticas escolares de apoio para realização das atividades básicas de cuidados pessoais; e) apontar discussões ético políticas e transformações na cultura escolar a partir das experiências de cuidado.

Para atingir os objetivos deste estudo foi utilizada a pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva, com utilização de procedimentos metodológicos da Revisão Integrativa da Literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um conceito chave que representa um giro conceitual no estudo do cuidado dirigido às pessoas com deficiência e por isso bastante relevante para nosso estudo é o Cuidado Público (Gesser; Zirbel; Luiz, 2022). A partir desse conceito entendemos o cuidado como responsabilidade pública coletiva, como um direito e, sobre-tudo, como pressuposto para a participação social. Nesta perspectiva, a necessidade de apoio, para acesso, convívio e participação em espaços coletivos se iguala às necessidades mais básicas de cuidados pessoais como alimentação, higiene, vestuário etc. O conceito desloca o espaço do cuidado do seio privado/doméstico e o enxerga na esfera pública, ou melhor, nos diversos espaços sociais, como nas escolas. O cuidado público é assim uma demanda de alto grau de importância, muito cara ao campo de estudos nomeado *Disability Justice*⁴.

4 Campo de estudos que surge a partir do ativismo das pessoas com deficiência. Problematiza a luta por uma estrutura legal baseada em direitos que desconsidera a multiplicidade e a intersecionalidade das experiências de vida e das lutas das pessoas com deficiências. Ver MELLO, Anahí Guedes de; FIETZ, Helena; RONDON, Gabriela. "Entre os 'direitos das pessoas com deficiência' e a 'justiça defixa: reflexões antropológicas a partir do contexto brasileiro" [vídeo]. VII ENADIR – Encontro Nacional de Antropologia do Direito. YouTube, agosto de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TPdIWzaS8A>. Acesso em: 5 fev. 2024.



Convocamos também o conceito de práxis, entendendo que a experiência prática das escolas para a realização do apoio aos cuidados pessoais básicos dos alunos se desenvolve a partir de um conjunto de pressupostos (valores, normas, saberes, técnicas etc) e se realiza dialeticamente aplicando e transformando-os. Se realiza transformando a todos que dela participam, bem como a própria realidade. Interessa-nos o relato das ações, do fazer, pois entendemos que engendrado neste fazer há atividade intelectual e atitude criativa expressas no enfrentamento de novas necessidades e situações que geram novas objetivações a partir de elementos pré-existentes. Buscamos, assim, a produção acadêmica sobre as transformações nas escolas, a partir de uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta a realidade subjetiva e coletivamente. O processo revela conhecimentos teóricos e práticos e, sendo práxis, opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora (Vázquez, 1977).

Como profissionais da Educação que se mobilizam pela afirmação e pelo fortalecimento do PNEEPEI, temos muitas interrogações, tais como: a partir das experiências tais direitos estão sendo reconhecidos e assegurados? Quais normas são elaboradas para materializar tais direitos? Quais sujeitos da comunidade escolar estão envolvidos? Quais recursos de acessibilidades e de tecnologia assistiva são utilizados e citados? Como as práticas ou condutas vêm sendo avaliadas?

Acompanhamos estudos que se desenvolvem sobre a temática do apoio escolar, com análises das realidades de implementação, monitoramento e avaliação da política pública. Mantoan e Machado (2020); Lanuti (2022), Lopes e Mendes (2023), Nozu (2021) e Pletsch; Sá e Mendes (2021) são exemplos de autores/as que pesquisam como as escolas estão conduzindo os processos de inclusão dos alunos, no que tange à oferta de serviços de



apoio, promoção de recursos de acessibilidade, uso de tecnologias assistivas etc. Especialmente, sobre a presença e atuação dos Profissionais de Apoio Escolar, argumentam que a caracterização desse profissional com base nas orientações governamentais e nos documentos legais emanados após a LBI segue em processo, sendo necessário compreender o que se espera desse trabalhador e de sua formação no contexto da Educação Especial inclusiva delineada pela citada política.

Os autores/as verificam que o Profissional de Apoio Escolar não tem uma designação unívoca nas diversas realidades escolares, nos textos legislativos e de políticas públicas regionais ou locais. Há uma atribuição de funções específicas de cuidado e de monitoria dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerada a legislação e diretrizes oficiais da União, não sendo de sua competência questões curriculares e didático-pedagógicas e por isso distanciadas ou deslocadas do eixo pedagógico curricular. Porém, há uma diversidade de normas regionais, locais que prescrevem outras práticas e outras funções. Com relação à formação, do ponto de vista legal e normativo, a impressão é de um silenciamento, ainda, quanto à formação exigida, quanto às condições de trabalho, ao repertório de normas, às orientações e recursos de trabalho.

A temática da intersetorialidade vem sendo estudada como premissa para o fortalecimento da PNEEPEI e como base para a estruturação dos serviços de apoio e à realização das práticas de cuidados pessoais nas escolas. A literatura debate a articulação entre deficiência, educação, cuidado e políticas públicas afirmando a incorporação do cuidado às pessoas com deficiência nas políticas de Assistência Social e Saúde (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Ramos *et al.* (2021), Machado e Mantoan (2020) discutem os processos de judicialização na luta pela presença dos Profissionais de Apoio nas escolas. Defendem a ideia de que, na contramão



de um modelo médico da deficiência, que atribui a limitação ou a incapacidade ao sujeito, devemos entender que a eliminação das barreiras à participação e as necessidades de apoio devem ser o foco e isto deve ser analisado coletivamente pela escola, envolvendo a todos no propósito da inclusão. Questionam, assim, as associações diretas entre a matrícula de um aluno e a solicitação de ingresso de um profissional de apoio na escola, muitas vezes pautadas em documentos médicos. Problematizam concepções sobre o Profissional de Apoio Escolar enquanto acompanhante exclusivo de um aluno, baseadas em avaliações, categorizações e diagnósticos que enfatizam a incapacidade. Vislumbram a discussão sobre a dependência e a necessidade de apoio, no sentido da análise coletiva das situações inacessíveis e o potencial para se converterem em acessíveis, estimulando a pesquisa sobre acessibilidades, apoio humano, apoio técnico e tecnologia assistiva. nos alertam, em suas produções, sobre a estrutura e funcionamento dos serviços de apoio quando baseados em um modelo médico da deficiência e quando baseados no modelo social e direitos humanos da deficiência.

Nossa vinculação teórica com os Estudos Críticos Feministas da Deficiência e com a Ética do Cuidado justifica também nosso estudo, pois ratificam a importância de falarmos sobre cuidado público enquanto direito. Ampliam nossa compreensão sobre o respeito aos direitos dos educandos, nas dimensões mais pessoais, mais corporais da vida. Oferecem uma perspectiva importante para examinar as desigualdades e discriminações enfrentadas pelos educandos com deficiência.

Autores como Diniz (2003), Mello e Nuernberg (2012) complexificam a ideia de igualdade pela independência, nos fazem conceber as relações inherentemente humanas de interdependência e a necessidade de cuidado. Trazem o corpo para o centro das discussões sobre a deficiência a partir de um olhar direcionado para as

questões do cuidado. Enfatizam a característica relacional do cuidado, denunciam os processos e práticas invisibilizados e apontam a necessidade de abordar o cuidado dentro do campo da ética, da política e da justiça social.

A Ética do Cuidado nos traz uma abordagem baseada no reconhecimento da interdependência e na valorização das relações interpessoais. O cuidado é tomado, nesta abordagem teórica, como parte de uma ética humana importante e necessária para visibilizar e resistir às injustiças sistemáticas e estruturais em realidades capitalistas neoliberais diversas. Em várias publicações contemporâneas (Kittay, 1999; Held, 2006; Tronto, 2013; Zirbel, 2017), o cuidado vem sendo elaborado como um conceito crítico e categoria potente para analisar as sociedades com suas desigualdades e os impactos distintos nas vidas.

Segundo Zirbel e Kuhnen (2022) o conjunto de atividades e dispositivos de cuidado em uma sociedade envolvem relações desiguais, interdependências materiais, sociais e ambientais. Neste sentido, não há como abdicar da reflexão sobre como o cuidado é socializado, organizado, estruturado e materializado em uma sociedade quando adotamos uma perspectiva teórica crítica visando a transformação social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

DELINEAMENTO

Para atingir os objetivos deste estudo foi utilizada a pesquisa exploratória, qualitativa e descritiva, com utilização de procedimentos metodológicos da Revisão Integrativa da Literatura. Esta revisão

integrativa foi operacionalizada através de procedimentos de busca eletrônica, conduzidos em nível nacional. Optamos por utilizar uma abordagem metodológica que foca na análise de artigos acadêmicos como principal fonte de pesquisa, visando aumentar o entendimento sobre o assunto em questão. Utilizamos como bases de dados o Portal Capes, Scielo, BVS e Google Scholar. A escolha do período está relacionada com a criação, surgimento, instauração e implantação da LBI n.º 13.146/2015.

Para padronizar a linguagem de busca dentre as diversas bases de dados eletrônicas, foram utilizados os descritores de saúde e educação DeCS e Mesh e tesaurus. Como estratégia de busca, os descritores e termos livres escritos foram “educandos públicos da educação especial” “cuidado ou práticas de cuidado, ambiente escolar”. Os descritores foram utilizados isoladamente ou combinados entre si, com o auxílio dos operadores booleanos *AND* e *OR*, de acordo com as especificidades de cada base de dados pesquisada, no período de 2015 a 2023. Combinaram-se aos critérios anteriores, os descritores: alunos, estudantes, alunos com deficiência, pessoas com deficiências, atividades cotidianas, atividades da vida diária, apoio a pessoa com deficiência, escola e educação básica.

A interdisciplinaridade do cuidado no campo da educação e saúde é fundamental para uma abordagem mais completa e holística no atendimento às pessoas. Nessa perspectiva reconhece que as necessidades de um indivíduo não podem ser vistas isoladamente, e sim como parte de um sistema complexo que envolve diversos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Portanto, adotamos para fins desta pesquisa, os seguintes termos descritivos que se subdivide em duas áreas: educação e saúde, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Termos descritivos por área

	EDUCAÇÃO	SAÚDE
Para os alunos	aluno com deficiência ou educando com deficiência	aluno, alunos, estudante, estudantes, pessoas com deficiências
Para as práticas de cuidado	Higiene, higiene física, higiene dentária, alimentação, sono, locomoção ou atividades de locomoção, apoio a pessoa com deficiência, profissional de apoio escolar	atividades cotidianas, atividades da vida diária (realização das atividades básicas de cuidados pessoais próprios como vestir-se, caminhar ou comer)
Para a instituição escolar	Escola - Instituição, educação básica	escola, escolas, instituições de ensino, educação básica

Fontes: Educação - http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php; Saúde - http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php

A pesquisa foi conduzida com base em descritores cuidadosamente escolhidos, abrangendo termos como alunos, estudantes, alunos com deficiência, pessoas com deficiência, atividades do dia a dia, atividades diárias, suporte a indivíduos com deficiência, instituição de ensino e educação fundamental.

Na Educação, os descritores incluem o aluno com deficiência ou educando com deficiência, práticas de cuidado como higiene física, higiene dentária, alimentação, sono, locomoção ou atividades de locomoção, apoio a pessoa com deficiência e profissional de apoio escolar. Também são incluídos a instituição escolar, como Escola - Instituição, e a educação básica.

Já na área da Saúde, os descritores para os alunos envolvem o aluno, alunos, estudantes, estudantes e pessoas com deficiências. As práticas de cuidado incluem atividades cotidianas e atividades da vida diária, que são referentes à realização das atividades básicas de cuidados pessoais próprios, como vestir-se, caminhar ou comer. Quanto à instituição escolar, são consideradas a escola, escolas, instituições de ensino e educação básica.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: PROCEDIMENTOS

Após a busca nas bases de dados, encontraram-se 2.273 trabalhos; após a seleção que compreendeu a avaliação de títulos e resumos, foram identificados 318 artigos. Os artigos recuperados foram analisados em relação aos critérios de inclusão. Os títulos e resumos dos artigos foram analisados, sendo considerados passíveis de inclusão, o artigo que teve como resposta afirmativa em todas as 5 (cinco) questões:

- 1.** O conteúdo do artigo aborda sobre práticas de cuidado pessoal desenvolvidas na escola com alunos público-alvo da educação especial?
- 2.** O estudo foi realizado com alunos da Educação básica?
- 3.** O estudo foi publicado no período de 2015 a 2023?
- 4.** O estudo alcançou o desfecho principal pretendido?
- 5.** Os resultados da pesquisa contribuem para o acervo de conhecimentos sobre o assunto?

A seleção dos artigos baseou-se nos seguintes critérios: artigos publicados a partir de 2015, tendo em vista a promulgação da Lei n.º 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), como um importante marco na história das políticas públicas para essa parcela da população no Brasil, a partir da qual delimitamos um recorte temporal na última década, entre 2015 e 2024; estar em língua portuguesa, devido ao objetivo da pesquisa restringir-se ao âmbito nacional. Foram excluídas abordagens específicas sobre doenças, institucionalização e estudos em outros países, bem como, teses, dissertações e monografias. Foram excluídos da pesquisa os estudos que obtiveram resposta negativa em qualquer uma das 5

(cinco) questões formuladas, não correspondendo, portanto, ao conteúdo de interesse da pergunta inicial.

De posse de todas as informações coletadas e minuciosamente extraídas dos artigos analisados, foi possível consolidar dados para efetuar a apresentação de maneira consistente e não enviesada. Os trabalhos utilizados foram sistematizados no Quadro 2, que apresenta os artigos selecionados, que é composto das seguintes informações: N.º Título (autor/ano), objetivos, metodologia e resultados, referência do artigo/autor (conforme citação) e objetivos. Com relação aos artigos identificou-se que as publicações selecionadas se concentram no período de 2018 a 2022, com índice de 50% dos trabalhos publicados no quadriênio de 2017 a 2020, com destaque para 2018 em que foram publicados 3 dos 4 artigos encontrados, enquanto em 2019 observou-se 1 artigo publicado. Já no quadriênio de 2021 a 2024, o percentual correspondente é de 50% com 1 artigo em 2021 e 3 no ano de 2022, configurando ausência de publicações selecionadas para esta abordagem nos anos de 2015, 2016, 2017, 2020 e 2023 e que também faziam parte do recorte temporal.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, cada RIL foi submetido à primeira avaliação dos títulos seguida de leitura integral do resumo, que foram eliminados quando não se enquadram nos critérios de busca previamente determinados. Os dados foram extraídos da Revisão Sistemática da Literatura, sob a perspectiva qualitativa e expostos no formato de relatório descritivo, conforme tabela. Para o registro dos dados da RIL, foram elaborados quadros contendo as seguintes informações: autores, ano de publicação, título, objetivos, metodologia e resultados.

RESULTADOS

Entre os principais resultados, podemos destacar o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Principais resultados encontrados no decorrer da pesquisa

N.º Título (Autor/Ano)	Objetivos	Metodologia	Resultados	
1.	Título: Crescer direitinho: cuidadores nas escolas (Jesus; Souza; Bove; Arakaki; Mendes, 2018).	Analisar as experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) estudantes da rede municipal de ensino da cidade de Sobral-Ceará.	Qualitativa, estudo a partir da amostra acerca dos problemas, conflitos e paradigmas da inclusão escolar, incluindo pesquisa bibliográfica, documental.	Barreiras enfrentadas por alunos com TEA enfrenta no seu processo ensino-aprendizagem, necessidade de aperfeiçoar a formação continuada assim como adequar o currículo aperfeiçoamento dos instrumentos avaliativos, o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento do aluno com TEA em todas as séries, sistematização e estabelecer políticas públicas para que de fato haja evolução e resultados mais concretos.
2.	Título: Análise das experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista através do AEE da rede municipal de ensino da cidade de Sobral, Ceará, Brasil. (Leal; Vasconcelos; Feitosa; Filho; Vasconcelos; Melo, 2021).	Analisar as experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) estudantes da rede municipal de ensino da cidade de Sobral-Ceará, sobre a perspectiva dos professores do AEE.	Pesquisa bibliográfica, documental e análise do questionário realizado com os profissionais que atuam no AEE.	Verificou-se a necessidade de aperfeiçoar a formação continuada assim como adequar o currículo principalmente no que diz respeito aos instrumentos avaliativos, o monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento do aluno com TEA em todas as séries, é preciso sistematizar e estabelecer políticas públicas para que de fato haja evolução e resultados mais concretos, caracterizando assim verdadeiramente a educação inclusiva.

3. Título: Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores (Caldeira; Paraíso, 2022).		
Compreender as práticas demandadas aos graduandos quando assumiam essa posição de sujeito, partindo de seus relatos e percepções sobre o Programa.	Entrevistas e análise das narrativas.	O sujeito tem como marcas as práticas de cuidado com o outro e a construção de estratégias de mediação entre o conhecimento escolar e os educandos PAEE. O processo de produção dessa posição de sujeito não se dá, todavia, sem conflitos que se manifestam pelo cansaço e pela responsabilização que muitos graduandos sentem.
4. Título: Conhecimento e práticas sobre saúde bucal de professores de escolares com deficiência intelectual. (Hashizum; Baumgarten; Schardon; Hilge; Goulart, 2022).		
Avaliar o conhecimento e as práticas sobre saúde bucal de professores de escolares com deficiência intelectual.	Questionário semiestruturado que abordava os seguintes temas: perfil do profissional, práticas alimentares dos escolares, práticas de higiene bucal e infraestrutura da escola, e aspectos referentes ao desenvolvimento dos conteúdos de saúde bucal aos escolares.	Os participantes relataram falta de infraestrutura no ambiente escolar para a realização da higiene bucal, apesar da dificuldade metodológica encontrada por eles na transmissão deste conteúdo para os escolares.
5. Título: Escola, família e Educação Especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano. (Sobrinho; Alves; Costa Junior; Kautsky, 2019).		
Discutir sobre as percepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial, relativas às condições de realização da escola inclusiva em Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES-BRA e em Xalapa/VER-MEX, bem como sobre a participação dos pais/familiares dos estudantes nesse processo.	Estudo comparado como perspectiva investigativa, buscando superar os modelos de comparação exclusivamente quantitativos que visam determinar escalas de valores e/ou perfis ideais e, como efeito, legitimam políticas colonizadoras. Nesse sentido, por meio do estudo de documentos e da realização de grupos focais, procuramos conhecer as experiências e as singularidades de cada contexto.	No Brasil e no México os profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado são os responsáveis pela dinamização do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e pelo contato com os pais/familiares desses estudantes. Profissionais consideram o lar como espaço importante para o fortalecimento da inclusão social, e foco de sua atuação. A importância de ampliar o tempo de atuação dos profissionais dos serviços de apoio especializado nas classes que contam com estudantes com deficiência.

6. Título: O uso da tecnologia assistiva pelo estudante com paralisia cerebral no contexto escolar. (Santos; Marques; Andrade; Dahwache Rocha, 2018).		
Identificar quais recursos de Tecnologia Assistiva (TA) estão sendo utilizados por estudantes com Paralisia Cerebral (PC) na escola e analisar se as suas utilizações estão relacionadas com a função motora e comunicativa destes estudantes.	TA coletados por meio do "Protocolo de Triagem para o trabalho colaborativo entre saúde e educação", bem como os dados identificados nos instrumentos <i>Gross Motor Function Measure Classification System (GMFCS)</i> , <i>Manual Ability Classification System (MACS)</i> e Sistema de Classificação da Função de Comunicação (CFCs).	Os principais recursos de TA identificados no contexto escolar são os recursos de mobilidade e mobiliários adaptados. Sugere-se que sejam realizados novos estudos com esta população a fim de ampliar o número de participantes e investigar outros aspectos que possam interferir no uso da TA no contexto escolar da criança com PC.
7. Título: Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. (Silva Filho; Kassar, 2018).		
Analizar a acessibilidade arquitetônica em escolas públicas, sob a perspectiva do cumprimento de direitos fundamentais, como o reconhecimento como pessoa, o recebimento de instrução/educação, a liberdade de locomoção e a segurança pessoal, entre outros.	Levantamento documental, que levou ao conhecimento do delineamento do discurso político sobre a acessibilidade, nos planos nacional e internacional. Coleta de dados estatísticos públicos, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes às condições de acessibilidade nas escolas.	Os resultados indicam que a rede municipal tem se organizado para cumprir as metas dos programas do governo federal no tocante à acessibilidade arquitetônica na escola. Porém, as alterações realizadas não garantem os fins propostos.
8. Título: Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas (Fonseca; Carvalho-Freitas; Oliveira, 2022).		
Identificar as estratégias de avaliação e de intervenção realizadas nas escolas regulares e especializadas de Minas Gerais, para desenvolvimento de competências e de autonomia em alunos com DI.	A coleta de dados foi quantitativa e qualitativa, por questionário online. A parte quantitativa baseou-se na adaptação do <i>Progress Assessment Chart</i> . A parte qualitativa compôs-se por questões abertas sobre avaliação, intervenção e envolvimento da família.	Os resultados mostraram que escolas têm desenvolvido práticas inclusivas previstas nas políticas públicas. A avaliação do comportamento adaptativo tem ocorrido nas escolas, embora nem sempre de forma sistemática. Identificou-se, necessidade de repensar práticas pedagógicas [...] observou-se o surgimento da compreensão da pessoa com DI como sujeito de direitos e de possibilidades.

Fonte: Elaboração dos autores.

Os resultados das pesquisas destacam que a inclusão escolar de crianças com deficiência tem sido uma questão central nas

políticas educacionais em todo o mundo. Diversos estudos têm se dedicado a investigar diferentes aspectos desse processo, com o intuito de compreender as necessidades e os desafios enfrentados por essas crianças, seus cuidadores, professores e demais profissionais envolvidos.

A revisão sistemática da literatura sobre o cuidado no ambiente escolar identificou uma série de perspectivas e tendências fundamentais que fornecem uma visão abrangente das práticas e desafios enfrentados. Os resultados desta revisão integrativa destacam a diversidade de pesquisas e a necessidade de maior aprofundamento em áreas específicas, contribuindo significativamente para a compreensão do cenário educacional inclusivo.

O estudo de Sobrinho *et al.* (2019) amplia nossa compreensão sobre a inclusão escolar ao explorar as percepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado em educação especial em diferentes municípios, como Vitória/ES-BRA, São Mateus/ES-BRA e Xalapa/VER-MEX. Eles examinam as condições de realização da escola inclusiva e a participação dos pais/familiares dos estudantes nesse processo. Essa pesquisa adota uma abordagem comparativa, buscando entender as diferenças e similaridades entre esses contextos.

Os resultados desse estudo indicam que os profissionais que atuam nos serviços de apoio especializado desempenham um papel fundamental na dinamização do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, evidenciam a importância do envolvimento dos pais/familiares no fortalecimento da inclusão social. Esses resultados sugerem que a inclusão escolar não é apenas responsabilidade da escola, mas envolve uma parceria ativa entre escola, profissionais de apoio e famílias.

Por sua vez, o estudo de Santos *et al.* (2018) concentra-se nas necessidades específicas de estudantes com PC no contexto

escolar. Eles investigam quais recursos de TA estão sendo utilizados por esses estudantes e como essas tecnologias se relacionam com suas funções motoras e comunicativas. Os resultados indicam que os recursos de mobilidade e mobiliários adaptados são os mais utilizados, destacando a importância dessas tecnologias para melhorar a acessibilidade e a participação dos estudantes com PC na escola.

O artigo de Jesus *et al.* (2018) aborda a inclusão de pessoas com deficiência física na rede de ensino regular. Eles enfatizam a importância da adaptação de um sistema eficaz na prática para garantir a inclusão efetiva dessas pessoas. O papel do cuidador é discutido como parte desse processo de inclusão.

A pesquisa conduzida por Leal *et al.* (2021) traz uma análise aprofundada do currículo do Programa Imersão Docente - Educação Especial. O estudo destaca não apenas a importância do cuidado com o outro, mas também ressalta a crucial construção de estratégias de mediação entre o conhecimento escolar e os educandos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Ao enfatizar a mediação, a pesquisa sinaliza para a necessidade de abordagens pedagógicas adaptativas e personalizadas, reconhecendo a diversidade de necessidades e potencialidades dos alunos envolvidos no programa. Essa ênfase na mediação contribui não apenas para a promoção de uma educação inclusiva, mas também para a efetividade do processo de aprendizagem, garantindo que os conteúdos sejam acessíveis e significativos para todos os estudantes.

Sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, o artigo de Caldeira e Paraíso (2022) oferece uma análise substancial sobre os desafios enfrentados por esse grupo específico de alunos. A pesquisa não apenas destaca a necessidade de políticas públicas mais eficazes, mas também ressalta a importância da adaptação do currículo para assegurar uma verdadeira educação inclusiva.

Ao abordar o TEA, o estudo reconhece as barreiras que essas crianças frequentemente enfrentam no ambiente escolar e defende a implementação de políticas que não apenas reconheçam esses desafios, mas também ofereçam suporte efetivo. Além disso, a ênfase na adaptação curricular evidencia a importância de considerar as singularidades de cada aluno com TEA, promovendo um ambiente educacional que atenda de forma holística e eficaz às suas necessidades específicas.

Sobre acessibilidade nas escolas, Silva Filho e Kassar (2018) analisaram a perspectiva dos direitos humanos e destacaram a importância da acessibilidade arquitetônica para o reconhecimento como pessoa, recebimento de instrução/educação e segurança pessoal. Este estudo aponta a necessidade premente de garantir condições físicas adequadas para a participação plena dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

O artigo de Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) aborda as estratégias de avaliação e intervenção para alunos com deficiência intelectual em escolas regulares e especializadas em Minas Gerais. A pesquisa revela que, embora haja práticas inclusivas alinhadas com as políticas públicas, a avaliação do comportamento adaptativo nem sempre ocorre de forma sistemática. Os resultados destacam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e reforçam a emergência de compreender as pessoas com deficiência intelectual como sujeitos de direitos e possibilidades.

Além dos artigos previamente discutidos, há estudos adicionais que, embora não diretamente relacionados às perguntas específicas desta revisão integrativa da literatura, oferecem informações relevantes sobre avaliação e intervenção no contexto escolar.

No estudo de Teles, Resegue e Puccini (2016), sobre as necessidades de assistência de crianças com deficiência em processo de inclusão escolar, utilizando o Inventário de Avaliação

Pediátrica de Incapacidade, observa-se que a função social é a área que mais demanda assistência do cuidador. Esses resultados indicam a importância desse inventário como ferramenta para identificar necessidades específicas e orientar intervenções mais direcionadas.

Este estudo, que emprega o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade, oferece uma análise minuciosa das demandas específicas nas áreas de autocuidado, mobilidade e função social. Ao se debruçar sobre as experiências de 181 crianças com deficiências físicas ou mentais, envolvidas no ciclo Fundamental I em 2007, distribuídas em 31 escolas da Diretoria Regional de Ensino, Distrito Penha, Zona Leste do Município de São Paulo, a pesquisa proporciona uma visão abrangente das complexidades enfrentadas por esses alunos no processo de inclusão.

A pesquisa de Moreira, Ressegue e Puccini (2016) não se limita apenas a identificar as necessidades de assistência, mas também oferece uma contribuição valiosa ao destacar a importância dessas áreas específicas: autocuidado, mobilidade e função social. Ao utilizar um instrumento tão abrangente quanto o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade, o estudo aprofunda a compreensão sobre as nuances das necessidades dessas crianças, indo além das considerações gerais. Esse enfoque detalhado é essencial para informar políticas e práticas inclusivas que atendam de maneira precisa e eficaz às demandas específicas desses alunos, promovendo assim uma inclusão escolar mais genuína e adaptada às suas realidades individuais. Dessa forma, a pesquisa de Moreira, Ressegue e Puccini (2016) representa não apenas uma análise de necessidades, mas uma contribuição substancial para o desenvolvimento de estratégias e intervenções mais direcionadas e eficientes no âmbito da inclusão escolar de crianças com deficiência.

Essas descobertas são importantes porque destacam as áreas específicas em que as crianças com deficiência podem necessitar de maior apoio durante seu processo de inclusão. Compreender essas

necessidades é fundamental para o desenvolvimento de intervenções direcionadas e eficazes. Além disso, a utilização do Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade como instrumento de avaliação demonstrou ser uma abordagem eficaz para identificar essas necessidades e orientar o planejamento educacional.

Aproximamo-nos do objetivo específico de examinar as condições concretas e materiais de realização das atividades de cuidado pessoal com os estudos que nos indicam os esforços das escolas para cumprir as metas de acessibilidade, para estruturar metodologias de avaliação (no que tange ao cuidado pessoal, à mobilidade e à função social) e para avaliar a implementação de serviços de apoio. Nesta perspectiva, Hashizume *et al.* (2022) avaliam o conhecimento e as práticas sobre saúde bucal de professores de escolares com deficiência intelectual, revelando a falta de infraestrutura adequada e dificuldades metodológicas. Sobrinho *et al.* (2019) discutem as percepções dos profissionais de apoio especializado em educação especial no Brasil e no México, a necessidade de ampliar o tempo de atuação desses profissionais nas classes com estudantes com deficiência. Santos *et al.* (2018) identificam os recursos de TA utilizados por estudantes com paralisia cerebral na escola, sugerindo a necessidade de novas pesquisas para ampliar o número de participantes e investigar outros aspectos que possam interferir no uso da TA. Silva Filho e Kassar (2018) analisam a acessibilidade arquitetônica em escolas públicas, indicando que, embora a rede municipal tenha se organizado para cumprir as metas de acessibilidade, as alterações realizadas não garantem plenamente os fins propostos. Fonseca Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) identificam estratégias de avaliação e intervenção em escolas de Minas Gerais, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e a compreensão da pessoa com deficiência intelectual como sujeito de direitos e possibilidades. Esses estudos, em conjunto, indicam os esforços das escolas para cumprir as metas de acessibilidade, estruturar metodologias de

avaliação e implementar serviços de apoio, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Investigamos propostas de formação/preparação para o trabalho de cuidado pessoal no contexto escolar. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de melhorar a formação de profissionais, por exemplo, usando ferramentas de avaliação de demandas de apoio dos alunos, sem mais especificações. O estudo de Jesus *et al.* (2018) destaca as barreiras enfrentadas por alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de aperfeiçoar a formação continuada dos professores, além de adequar o currículo e os instrumentos avaliativos. Leal *et al.* (2021) reforçam essa necessidade, apontando para a importância do monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com TEA em todas as séries, bem como a sistematização e estabelecimento de políticas públicas para uma educação inclusiva mais efetiva. Caldeira e Paraíso (2022) analisam as práticas demandadas aos graduandos que atuam como profissionais de apoio à inclusão, revelando os conflitos e desafios enfrentados, como o cansaço e a responsabilização. Por fim, Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) identificam estratégias de avaliação e intervenção em escolas de Minas Gerais, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e formação profissional para a Educação Especial contemplando a compreensão da pessoa com deficiência intelectual como sujeito de direitos e possibilidades.

Com relação às ações interdisciplinares, os estudos sinalizam pistas sobre formas de articulação da Saúde com a Educação, como na proposição de estratégias de avaliação/intervenção para o desenvolvimento de competências para as atividades cotidianas e na afirmação da necessidade de maior sistematização da avaliação do comportamento adaptativo na escola. A pesquisa de Santos *et al.* (2018) ilustra essa discussão ao exemplificar a articulação entre Saúde e Educação por meio do uso de TA para estudantes



com PC. Este estudo utilizou o “Protocolo de Triagem para o trabalho colaborativo entre saúde e educação” e instrumentos como GMFCS, MACS e CFCS, destacando a necessidade de novos estudos para ampliar a participação e investigar outros aspectos do uso da TA. Além disso, o estudo de Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) identifica estratégias de avaliação e intervenção em escolas de Minas Gerais para desenvolver competências e autonomia em alunos com deficiência intelectual (DI), revelando práticas inclusivas conforme políticas públicas, embora a avaliação do comportamento adaptativo nem sempre ocorra de forma sistemática. A convergência desses estudos ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa na educação especial, integrando estratégias de avaliação/intervenção e uso de tecnologias assistivas para criar um ambiente educacional inclusivo que atenda às necessidades individuais dos alunos com deficiência. A reflexão sobre essas práticas e a sistematização da avaliação do comportamento adaptativo são considerados nos estudos como pontos fundamentais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Em contrapartida, percebemos nos estudos a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação interdisciplinar, bem como a ausência de estudos indicando experiências efetivadas a partir da intersetorialidade de políticas públicas.

Com o objetivo de discriminar atores da comunidade escolar envolvidos nas práticas de apoio para realização das atividades básicas de cuidados pessoais, identificamos que os profissionais de apoio enfrentam conflitos e demandas elevadas no seu trabalho. Com relação às denominações e funções, percebemos a mesma variedade que citamos inicialmente. Vemos desde a denominação que nos indica a função de um trabalhador até a que nos indica a implantação de um serviço - o serviço de apoio, sem mais especificações. Sobre a abrangência das funções que compõem este universo do cuidado, vemos indicações indo além do apoio às atividades básicas de cuidados pessoais, indicando, por exemplo,

as demandas de alunos de apoio com relação à função social, identificada como uma área crítica de extrema importância para promover interações sociais positivas entre os alunos com deficiência e seus colegas. Neste sentido, os estudos de Caldeira e Paraíso (2022) e de Sobrinho *et al.* (2019) convergem ao abordar as práticas e desafios enfrentados pelos profissionais de apoio à educação especial. Caldeira e Paraíso (2022) investigaram as práticas demandadas aos graduandos, revelando que esses profissionais se destacam pelo cuidado com o outro e pela mediação entre o conhecimento escolar e os educandos da Educação Especial, embora enfrentem conflitos e cansaço. Da mesma forma, Sobrinho *et al.* (2019) discutiram as percepções dos profissionais de apoio especializado em educação especial em contextos brasileiros e mexicanos, destacando a importância da participação dos pais e familiares no processo inclusivo.

Apontar caminhos de discussão ético político e debater sobre as transformações na cultura escolar a partir das experiências de cuidado não foi um objetivo alcançado, em sua totalidade. Não encontramos esta discussão nos estudam quando: i. destacam a parceria entre os profissionais de apoio e pais/familiares no que tange ao cuidado público; ii. abordam sobre adequação curricular, reavaliação de práticas pedagógicas e mediação pedagógica; iii. discutem sobre a identificação de necessidades de apoio a partir de diagnósticos dos alunos; iv. trazem conceitos como suporte e apoio.

Os estudos mencionados oferecem uma visão ampla e abrangente da de pessoas com deficiência, abordando diferentes aspectos, desde as necessidades de assistência até as percepções de profissionais, o uso de TA, a acessibilidade arquitetônica, as estratégias de avaliação e intervenção como questões curriculares. Ressaltam a complexidade das demandas no ambiente escolar, apontando para a necessidade contínua de desenvolver práticas inclusivas e estratégias de intervenção que atendam às necessi-

dades específicas dos alunos com deficiência. Essas descobertas, embora não diretamente vinculadas à pergunta central desta revisão integrativa, contribuem para a compreensão abrangente do cuidado no contexto escolar, destacando áreas-chave que exigem atenção e aprimoramento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho evocamos nossa questão de pesquisa sobre como vem se apresentando a produção de conhecimento acadêmico a partir das ações, das respostas, das práticas desenvolvidas nas escolas para garantir o direito dos alunos público-alvo da Educação Especial ao apoio para realização das atividades básicas de cuidados pessoais. A baixa prevalência do tema indica a carência de publicações e a necessidade de mais investigações. Os estudos analisados na etapa final da revisão integrativa de literatura não têm como foco, em sua totalidade, nosso objeto de estudo, mas tangenciam a temática trazendo pontos relevantes.

A pesquisa analisou a produção da literatura científica nacional sobre as práticas desenvolvidas nas escolas para garantir o direito dos alunos com deficiência ao apoio para a realização das atividades básicas de cuidados pessoais, como alimentação, higiene e vestuário. O objetivo geral do estudo foi proceder à revisão integrativa da literatura com o propósito de mapear e sintetizar pesquisas que abordam informações pertinentes sobre a realização das atividades básicas de cuidados pessoais para os educandos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar brasileiro, no segmento da educação básica. Esse objetivo foi alcançado ao identificar e compilar um conjunto de estudos que detalham as práticas e desafios enfrentados pelas escolas, destacando as condições materiais e concretas, as propostas de formação profissional, as ações inter-

setoriais e interdisciplinares, os atores envolvidos, e as discussões ético-políticas. A revisão integrativa permitiu uma visão abrangente e detalhada do cenário atual, evidenciando tanto os avanços quanto às lacunas existentes, e fornecendo uma contribuição para futuras intervenções e políticas educacionais.

Os resultados ressaltam a complexidade e a diversidade de questões relacionadas ao cuidado público no contexto escolar, apontando para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas e intervenções específicas em diferentes áreas. As lacunas identificadas nesta revisão fornecem direcionamentos valiosos para futuras investigações e práticas educacionais mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.

Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ.especial.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n.º 19, de 8 de setembro de 2010. Assunto: profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/nota-tecnica/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência:** a crítica feminista. Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022.

GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. **O gênero do cuidado.** Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

HELD, V. **The ethics of care:** personal, political and global. New York: Oxford, 2006.

HIRATA, H. **O cuidado:** teorias e práticas. São Paulo: Boitempo, 2022.

KITTAY, E. F. **Love's labor:** Essays on women, equality and dependency. New York: Routledge, 1999.

LANUTI, J. E. de O. E. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1189-1203, jun. 2022.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e inclusão:** entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar.** Curitiba: Íthala, 2021.

PLETSCH, D. M.; SÁ, M. R. C. de; MENDES, G. M. L. A Favor da Escola Pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul. /set., 2021.

RAMOS, E. de S. et al. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar.** Curitiba: Íthala, 2021.

TRONTO, J. C. **Caring democracy**: markets, equality, and justice. New York, University Press, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZIRBEL, I. Teorias políticas, justiça, exploração e cuidado. **Revista Guairacá de Filosofia**. Guarapuava, v. 33, n. 1, p. 48-64, 2017.

ZIRBEL, I.; KUHNEN, T. A. O cuidado como resistência e enfrentamento de práticas nocivas à vida coletiva. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 14, n. especial, 2022.

5

Luciane Porto Frazão de Sousa

EDUCAÇÃO E TRABALHO:

DOIS TEMAS PROMTORES
DE HABILIDADES PARA
A INCLUSÃO LABORAL

RESUMO:

A abordagem política inclusiva é um foco que permite depreender ações propositivas ao público de pessoas com deficiência numa tentativa de erradicar e/ou minimizar lacunas que o cotidiano ainda apresenta. Dentre diferentes dimensões do acesso à garantia de direitos por parte das pessoas com deficiência, existe uma preocupação mundial com a inserção no mercado de trabalho, pois muitas pessoas com deficiência não se encontram participantes da vida laboral. A discussão que permeia essa temática atravessa desde questões relacionadas ao autogerenciamento da vida adulta até o processo de escolarização, incidindo na capacitação profissional deste público. Diferentes propostas vêm sendo desenvolvidas para equalizar essa dicotomia, e uma dessas propostas são os estudos de caso apresentados nesta narrativa, pautados na metodologia do Emprego Apoiado (EA). A utilização da metodologia do EA como promotora de inserção e manutenção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, perpassando pelo processo de customização e mediação. O artigo pontua a fundamentação teórica, que se constitui num alicerce educacional a partir de estudos como Booth; Ainscow (1998) e Sousa (2016); a metodologia adotada num viés de acolhimento e acompanhamento das necessidades de mediação atitudinal, comunicacional e operacional; e o instrumento Plano individualizado de Transição (PIT) de avaliação e monitoramento para a viabilidade do desenvolvimento laboral da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Trabalho; Emprego Apoiado; Política Inclusiva; Vida Adulta.

APRESENTAÇÃO

Cada vez que nos debruçamos sobre as diferentes temáticas que se interpõe na Contemporaneidade, realçamos a certeza de que conceitos como diversidade, diferenças, acolhimento, aceitação, singularidade se constituem como parte do arcabouço cultural das novas gerações. Sendo assim, torna-se imprescindível não só deixar de ser excludente, mas atentar para uma pauta inclusiva e equitativa, a fim de nutrir diferentes estratégias para que todas as pessoas possam ter seus direitos, de fato, garantidos. Nessa nova modelagem social, o mundo do trabalho é base para as propostas que alimentem as atividades laborais não só por uma questão de geração de renda, mas a fim de entender a sua contribuição para o desenvolvimento humano.

Do ponto de vista social, abordaremos alguns pontos do ambiente corporativo e alguns estudos sobre o desenvolvimento socioeconômico do país. Sobre o aspecto pedagógico, trataremos das habilidades acadêmicas intelectuais e sociais que as pessoas com deficiência podem desenvolver a partir de estratégias personalizadas; como também de instrumentos de apoio para o trabalho desenvolvido.

Sobre o ambiente corporativo, alguns estudos apontam uma crescente preocupação com a questão da inclusão e da diversidade nas empresas. Atualmente, existe uma afinidade para tratar desses temas como metas relacionadas a um bom desempenho pelos colaboradores das empresas. Em relação às temáticas dedicadas à diversidade, equidade e inclusão, percebe-se uma crescente progressão de ocupação de cargos de liderança pelas consideradas minorias; assim como o maior número de profissionais com ascendência a questões de gênero, etnia e deficiências. Podemos perceber que as empresas que apoiam estratégias em prol das temáticas citadas, têm como resultados a retenção de profissionais, a melhoria

da qualidade da força de trabalho, a valorização do negócio e contribuição para a inovação.

Para a compreensão do desenvolvimento socioeconômico, alguns pilares legais precisam ser identificados: a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008); a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003); a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Agenda 2030 (ONU, 2015) da Organização de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A partir destes dispositivos e tendo o Censo do IBGE de 2022, alguns dados tornam-se interessantes para o acompanhamento das reflexões tratadas neste texto.

Consequentemente, os dados apresentados levam em consideração a definição de pessoas com deficiência a partir de domínios funcionais: enxergar; ouvir; andar ou subir degraus; funcionamento dos membros superiores; cognição; autocuidado ponto e comunicação. Ademais, os dados retratam 18 milhões de pessoas com deficiência, sendo a maioria mulheres, pessoas pretas e residentes da região nordeste do país. Com isto, destaca-se que a população de pessoas com deficiência em idade de trabalhar compõem 17 milhões, porém somente 5 milhões de pessoas são consideradas na força de trabalho.

Sendo assim, assegurar condições de interação entre todas as pessoas, com deficiência ou sem deficiência, é extremamente importante para uma boa cultura organizacional. Assim, a escolha de melhores iniciativas educacionais formará um time acolhedor e atencioso. Desse modo, enfatiza-se o olhar pedagógico, as iniciativas educacionais da compreensão sobre a educação sendo um processo contínuo de desenvolvimento humano na criação de relações, vivências, experiências e existências de cada indivíduo. Assim, a metodologia do Emprego Apoiado (EA) pode ser considerada uma experiência de aprendizagem imersiva, pois a contextualização do cotidiano e o elencar de estratégias operam como ferramentas de engajamento de todas as pessoas.

FUNDAMENTANDO A PRÁTICA

Inúmeros são os desafios vivenciados pelas pessoas com deficiência no momento de terem reconhecida a participação social, destacando a aceitação familiar, a inclusão nas redes educacionais, a possibilidade de viver uma vida adulta, por meio do trabalho, por meio de relacionamentos afetivos, por meio do gerenciamento de suas próprias vidas sem a vinculação com os seus cuidadores. Para a compreensão dos desafios citados e construção de estratégias que minimizem tais desafios, destacamos o conceito de deficiência ancorado ao modelo biopsicossocial que reflete a revisão do papel das pessoas com deficiência na sociedade.

Uma das constatações é o distanciamento do mercado de trabalho das pessoas com deficiência. Ainda são poucas as pessoas com deficiência inseridas no mercado formal de modo competitivo, que tenham seu cotidiano produtivo organizado por meio de responsabilidades de gerenciamento da própria vida, gerenciamento de sua condução no posto de trabalho e possibilidade de desenvolvimento de carreira. Boa parte das experiências laborais possuem um caráter empreendedor, tendo a residência da pessoa com deficiência como um espaço protetivo também. E, ainda, identificamos os familiares que optam por se pautar no Benefício de Prestação Continuada (BPC) como instrumento de garantia de sobrevivência para a pessoa com deficiência.

É importante valorizar o trabalho não só como instrumento de custeio das necessidades básicas do ser humano, enquanto aspecto econômico; mas, entender que o trabalho é uma atividade fundamental para a manutenção da vida adulta dos sujeitos. Além disso, comprehende-se o trabalho como apoio ao desenvolvimento cognitivo, motor e emocional para a manutenção das relações sociais. Ademais, contribui para a formação da identidade e da personalidade, constituindo uma rede autônoma para essa pessoa.

O distanciamento do quantitativo de pessoas com deficiência e a porcentagem delas inseridas no mercado de trabalho, apesar do advento da Lei n.º 8.213 (Brasil, 1991), Lei de Cotas para Pessoas com Deficiências, pode ser atribuído ao desconhecimento de metodologias apropriadas para viabilizar a participação na cultura organizacional da empresa. O que pode acontecer por falta de acessibilidade física, comunicacional e/ou atitudinal. Bem como, por preconceitos, discriminação.

De todos os setores da sociedade que permitiram equacionar esforços para a inclusão da pessoa com deficiência, o campo educacional tem uma contribuição muito significativa na operatividade de estratégias a fim de possibilitar a ocupação de espaços no mundo do trabalho.

A título de ilustração, dividiremos essa análise histórica em apenas dois momentos principais, deixando de lado, para os fins deste texto, a análise do período que denominamos “pré-histórico” da Educação Especial (aquele em que crianças com deficiências não eram sequer levadas em consideração). O que gostaríamos de ressaltar é que definitivamente, como teria que ser, o termo chave vem sofrendo revisões que refletem o próprio processo de progressão por que passa o movimento de integração – inclusão. Neste sentido, talvez o termo adotado seja menos importante do que prestar atenção ao foco de análise e prática que cada conceito e, por conseguinte, cada movimento sugere.

Do indivíduo excepcional ao indivíduo com necessidades especiais, este período vai do momento em que a pessoa com deficiência é “descoberta” em suas possibilidades educacionais ao momento em que o grau de afirmação de tais possibilidades, entendidas em suas peculiaridades e contextualizadas cada vez mais dentro de paradigmas humanistas, passa a ser analisado em referência a uma relação estabelecida entre a deficiência propriamente dita e o meio em que ela acontece, que pode ser mais ou menos incapacitante ao indivíduo.



Em outras palavras, uma perspectiva relativista é assumida, segundo a qual o grau de incapacitação da deficiência dependerá em grande parte do tipo de concepção que o ambiente em que vive o indivíduo atribui à deficiência. Com isso, a responsabilidade, que até então era meramente atribuída ao indivíduo, por seus possíveis fracassos, passa a ser dividida com a sociedade em que vive. E desta forma, também caberá à sociedade (e não mais apenas a pessoa com deficiência) mover esforços no sentido de promover uma participação social plena à pessoa com deficiência. Pela primeira vez, se reconhece uma dimensão bidirecional à questão da deficiência como característica incapacitante, dependendo da forma como é representada socialmente.

Este momento é bastante marcado pelo surgimento de iniciativas legais, governamentais e oficiais, enfim, relativas à garantia cada vez maior de direitos e serviços que assegurem e proporcionem às pessoas com deficiência uma participação cada vez maior nas decisões sobre sua própria vida e na vida comunitária. Em termos temporais, estamos falando de um momento cujo início poderia ser marcado pela Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948).

Em anos mais recentes, especialmente com o advento do termo ‘inclusão’ no contexto das propostas de “Educação para Todos”, é possível identificar uma perspectiva crítica ao processo de inclusão, que historicamente se restringiu às pessoas com deficiências. Essa nova abordagem busca expandir o conceito de inclusão, abrangendo não apenas pessoas com necessidades especiais, mas também aqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem. Tal perspectiva visa resgatar o princípio humanista de igualdade de valores entre todos os seres humanos, dentro de uma visão mais democrática e ampla da inclusão.

Essa argumentação sugere que o movimento da Educação Inclusiva possui um alcance mais amplo. Nesse contexto, ao se referir à “inclusão de indivíduos que enfrentam barreiras à aprendizagem”

(Booth; Ainscow, 1998), entende-se que a discussão aborda diretamente aspectos relacionados à Educação e aos sistemas escolares, incluindo os aspectos pedagógicos, curriculares e profissionais envolvidos no processo de Educação Inclusiva.

Por seu histórico, fica claro que a proposta inclusiva está totalmente alinhada com a perspectiva humanista presente ao movimento Pós-Moderno. Portanto, inserida num momento histórico Pós-Moderno, se este for entendido em seu sentido também humanista, as consequências são altamente positivas. Mas, se inserida num contexto de Pós-Modernidade apropriada por um modelo economicista, ela se transforma numa proposta utópica. No campo educacional, constatou-se que a escola seguia a sua pedagogia, preponderantemente elitista, e a premissa básica era a de que cabia aos alunos adaptarem-se a sua cultura seletiva. As diferenças não possuíam valor e eram, no mínimo, inconvenientes.

A década de 1990 vivenciou uma significativa modificação na conceituação, culminando na discussão sobre inclusão. E, este termo tem sido bastante polêmico. Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por crianças com deficiências, especialmente a partir da década de 1970, ora percebem-no com um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para apenas um certo segmento da população.

Diante do exposto, constata-se que, inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com deficiência no espaço social, educacional do qual têm sido geralmente privados. Logo, inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Pois quanto mais desenvolvida for a democracia, mais inclusiva e abrangente será a sociedade desde o ponto de vista da igualdade e vigência dos direitos, assim como do acesso à cidadania e à qualidade de vida. Neste sentido, a inclusão não se

resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como por exemplo, Saúde, Lazer ou Educação.

Isto posto, realizamos uma analogia da trajetória citada com o desenvolvimento da pessoa com deficiência até a entrada na vida adulta, como um acompanhamento profícuo da Educação e do Trabalho para a promoção da pessoa com deficiência. Para tanto, a legislação traz respaldo para as ações desenvolvidas. A legislação educacional fundamentada na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Em paralelo à Constituição Federal (Brasil, 1988), destacamos as orientações a partir da declaração da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1998), especialista no tema do trabalho que destaca posicionamentos que podem ser considerados mais avançados no sentido da promoção da justiça social e representaram uma prévia de decisões globais para as relações trabalhistas; e que preconiza assegurar a igualdade de oportunidades e de tratamento no mundo do trabalho para as pessoas com deficiência, assim como outras pessoas em situação de vulnerabilidade. E, no Brasil, existem a deliberação da Lei n.º 8.213 (Brasil, 1991) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

EMPREGO APOIADO

Durante determinado período, a nossa sociedade somente conseguia promover sujeitos que compuseram um padrão ideal de ser humano. O padrão ideal baseava-se num indivíduo que atendesse a uma linearidade de conduta social e aprendizagem acadêmica. Ao final desse processo, o sujeito incluía-se na sociedade e fazia parte do mercado de trabalho considerado formal. Ao compreender as diferentes nuances da nossa sociedade e a diversidade de sujeitos

que a compõem, novos formatos precisaram ser organizados, para que mais pessoas pudessem participar dos movimentos sociais e do mercado de trabalho.

Nessa trajetória, jovens e adultos com deficiência, que anteriormente enfrentavam dificuldades para serem inseridos no mercado de trabalho, passaram a ter novas oportunidades por meio de diferentes estratégias. Dentre essas, destaca-se o conceito de EA, uma metodologia que visa à inclusão de pessoas com deficiência significativa no mercado de trabalho competitivo. Essa modalidade respeita e valoriza as escolhas, interesses, pontos fortes e necessidades de apoio dos trabalhadores.

A metodologia do EA busca fornecer os suportes necessários para que o participante consiga obter, manter e se desenvolver em sua função, sempre que for preciso. Essa abordagem é direcionada principalmente a pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, paralisia cerebral e deficiência psicosocial. Além disso, o EA pode ser aplicado a vítimas de violência doméstica, ex-dependentes químicos e indivíduos desempregados de longa duração. Criado nos Estados Unidos na década de 1980, o EA tem contribuído significativamente para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, rompendo com os modelos tradicionais que viam essas pessoas como incapazes, dependentes e inaptas para a inserção no ambiente laboral.

Logo, adoto a definição da Associação Europeia de Emprego Apoiado (EUSE) e da Lei n.º 17.645 (São Paulo, 2023), que descreve a metodologia do EA da seguinte forma: "Conjunto de ações de assessoria, orientação e acompanhamento personalizado, dentro e fora do local de trabalho, realizadas por preparadores laborais e profissionais especializados, que tem por objetivo conseguir que a pessoa com deficiência encontre e mantenha um emprego remunerado em empresas do mercado formal de trabalho, nas mesmas condições que o resto dos trabalhadores que desempenham funções equivalentes."

Por conseguinte, esta metodologia assegura que as pessoas com deficiência tenham condições de participar e contribuir ativamente na sociedade. Desta forma, promove acesso ao que antes lhes era negado: emprego competitivo, educação, lazer, utilização de transportes e participação social.

CASOS E POSSIBILIDADES

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam. Trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre uma instituição, comunidade ou indivíduo que permite examinar fenômenos complexos. Essa estratégia de pesquisa é utilizada principalmente nas áreas das ciências humanas e da saúde.

O objetivo de um estudo de caso é produzir conhecimento a respeito de um fenômeno. Esse conhecimento pode ser usado como referência teórica para a compreensão de situações similares. Para isso, é feito uma análise generalizante, porém é preciso sempre considerar as particularidades de cada caso. É comum que os resultados obtidos em estudos de caso sejam cruzados com teorias e dados obtidos por outros métodos, reforçando sua fundamentação e conferindo credibilidade ao trabalho desenvolvido.

Os estudos de caso também são utilizados no mundo dos negócios, onde são normalmente referidos como *cases* ou *cases de sucesso*. Esses *cases* são relatos de práticas bem-sucedidas adotadas por empresas que servem de inspiração e fonte de conhecimento para que profissionais saibam como outras empresas superaram obstáculos e obtiveram êxito em suas experiências.

Por este motivo, abordaremos como *cases* situações que exemplificam a capilaridade do EA como metodologia que melhor oportuniza inclusão para a pessoa com deficiência no mercado de

trabalho. Assim, relataremos recortes das atividades de acolhimento, acompanhamento e acessibilidade de pessoas com deficiência em seu primeiro emprego.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ANA

Ana é uma mulher de 20 anos, sorridente e comunicativa. Tem como interesse inicial tornar-se microempreendedor, porém ainda não conseguiu identificar uma competência a ser desenvolvida como atividade laboral. Com quadro de paralisia cerebral quadriplégica espástica que ocasiona tônus flutuante e dificuldade em trazer as mãos em linha média, o que dificulta suas habilidades bimanuais e de equilíbrio; como também incoordenação global dos movimentos. Ela apresenta interesses bem ecléticos sobre músicas, artes, filmes e pouca autonomia para circulação urbana.

Primeiro emprego

A vaga ofertada à jovem foi de auxiliar administrativo numa instituição de ensino de nível superior. O espaço físico era composto por um prédio de dois pavimentos com razoável acessibilidade arquitetônica, que não se tornava uma barreira para a locomoção da jovem. Inicialmente, a vaga ofertada seria para auxiliar o profissional do arquivo, dando suporte ao arquivamento e desarquivamento de documentos. Ana relatou que não poderia trabalhar neste espaço pois possuía uma questão de saúde. Ela, então, foi encaminhada para a biblioteca a fim de apoiar a bibliotecária em relação ao cadastro dos alunos, empréstimo de livros e confecção de documentos. Ana informou que por conta das suas sequelas motoras, acreditava não ser este o espaço para sua atuação, pois haveria necessidade de uma certa agilidade para o desenvolvimento de suas atribuições. Por fim, avaliou-se a possibilidade de Ana apoiar a coordenação pedagógica da graduação em relação à entrega de documentos da coordenação

para os professores e demais setores da instituição, a construção de documentos e organização da rotina de trabalho do setor.

Acolhimento e acompanhamento

Cabe ressaltar o papel acolhedor em relação à instituição de ensino ao oferecer a vaga a jovem com deficiência, no tocante de compreender que a abordagem necessita ser diferenciada para que ambos – empregador e empregado – tenham seus objetivos atingidos. Não obstante, o fato de a empresa ser uma instituição educacional a fim de reiterar uma cultura organizacional inclusiva. O respeito à diversidade não só por conta das limitações apresentadas pela jovem com deficiência, como também por suas necessidades por conta de outros fatores pessoais, de saúde e de funcionalidade.

Após as mudanças ocorridas nos postos de trabalho, a gestão da instituição resolveu convidar a funcionários para uma nova conversa sobre as atribuições da vaga e as possibilidades de desempenho da jovem. Esta conversa teve apoio da assessoria de profissionais que trabalham com pessoas com deficiência com o objetivo de mediar a conversa e, melhor solucionarem a questão. A partir da assessoria de uma pedagoga e uma terapeuta ocupacional, aconteceram cinco encontros na instituição. Encontros para conhecer e analisar os postos de trabalho onde a vaga de auxiliar administrativo poderia ser ocupada, no total de 2 (dois); e, encontros com a funcionária a fim de diálogo sobre habilidades e interesses apoiados pelo Plano Individualizado de Transição (PIT) / Perfil Pessoal Positivo (PPP)⁵ e a construção dos recursos de customização para o suporte à jovem no desenvolvimento de suas atribuições, no total de 3 (três).

5 PIT e PPP são dois instrumentos importantes para o desenvolvimento progressivo de estratégias para inserção na vida adulta de forma autônoma. O PIT é sugerido para acompanhamento dos três últimos anos de escolarização. O PPP é sugerido para acompanhamento da inserção no mercado de trabalho (Redig, 2012; Mascaro, 2016). Para o *case* tratado no texto, os dois instrumentos se categorizam num único instrumento pela pertinência das informações e pela situação da jovem com deficiência (Sousa, 2016).

O processo de elaboração do PIT/PPP promoveu a última modificação no posto de trabalho, que foi a inserção da jovem na coordenação pedagógica da graduação, e a adequação de um recurso que pudesse favorecer a locomoção da jovem com o material a ser utilizado, a fim de possibilitar os movimentos e as posturas adequadas na execução das atividades. O instrumento customizado foi um carrinho de feira com bolsa plástica, onde a bolsa plástica foi retirada e substituída por um caixote plástico de frutas e hortaliças para alocar os documentos. Dessa forma, o recurso (carrinho adaptado) viabiliza o transporte mesmo com sua marcha atetoide – marcha com movimentos involuntários – que geram *déficit* de coordenação e equilíbrio. Em relação à construção de documentos, foi elaborada uma rotina de prioridades para ajudar a tomada de decisões a fim de entregar suas atividades em tempo hábil. E, sua habilidade organizacional foi de grande valia para o setor.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: TALITA

Talita é uma jovem com deficiência intelectual, mais especificamente Síndrome de Down, com 27 anos, que ao iniciar a jornada a ser tratada nesta narrativa tinha expectativa de poder gerenciar sua própria vida. Talita sempre apresentou interesse por música, dança, teatro e sempre demonstrou muita alegria e bom humor. Observadora, buscava atender tudo aquilo que lhe era solicitado. Suas habilidades acadêmicas apresentavam domínio dos processos de alfabetização e letramento, como também das operações matemáticas básicas. O nível de gerenciamento da sua própria vida era algo complexo, pois da mesma forma que conseguia dialogar sobre assuntos diversos não lhe era permitido executar tarefas domésticas e nem tão pouco possuía autorização para circular pelo seu bairro sozinha.

Após determinado período em que as atividades de vida diária passaram por um planejamento pedagógico para a compreensão

da participação da família e da própria construção de autonomia da Talita; foi iniciado o processo de atividades laborais temporárias, para que ela pudesse compreender, por meio das experiências, atenção as regras de convivência, ao cumprimento de ordens e estabelecimento de uma rotina. Cabe destacar a importância da elaboração de material de apoio para a construção de cada etapa.

Primeiro emprego

O primeiro emprego foi uma vaga como auxiliar de turma numa escola de educação infantil. Para ocupar esta vaga, além dos talentos já observados, Talita necessitou apresentar interesse por temas do universo infantil, como também uma capacidade de lidar com questões comportamentais e do desenvolvimento infantil inerentes à faixa etária de crianças com 4 a 5 anos de idade. Durante o processo com a escola de Educação infantil, Talita necessitou participar de uma entrevista e de uma vivência na escola. Após a realização dessas etapas, a escola realizou um encontro com a equipe de profissionais e supervisores do EA para a compreensão da atuação da Talita na escola.

Acolhimento e acompanhamento

Ao iniciar as atividades laborais, a equipe compreendeu que a nova rotina da escola deveria ser apresentada a Talita de forma gradativa, uma vez que a profissional precisava modelar sua ansiedade e as tarefas a serem desempenhadas. Talita foi procurando atender as crianças em pequenos grupos e nunca pontuar ordens ou orientações para a turma em geral. A professora da turma compreendeu que as orientações a serem dadas a Talita deveriam ser por etapas, e, caso fosse necessário fazer demonstrações do que ela precisava desempenhar.

Talita, ao longo de seis meses, foi progredindo em sua atuação profissional e conseguindo apresentar uma flexibilidade cognitiva razoável no trato com as crianças e no desempenho de suas funções. Um momento delicado, foi quando uma das crianças perguntou o que era Síndrome de Down e Talita teve dificuldade para responder, pois entendeu que a criança estava sendo preconceituosa. Em alguns momentos, a própria questão da deficiência intelectual reserva dificuldades de comunicação com outras pessoas, por conta da dificuldade de generalização e raciocínio. A equipe de supervisão do EA junto com a gestão da escola, conversam com a profissional e conseguiram trazer uma melhoria para a situação. Neste aspecto, o monitoramento da atividade laboral é a maior estratégia para mapeamento de obstáculos à inclusão.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ROBERTA

Roberta é uma mulher de 45 anos, divorciada, mãe de três filhos e que gerencia seu sustento em atividades como cuidadora de idosos. Quando inicia suas atividades sob a metodologia do EA, Roberta já tinha experiências laborais pregressas, porém nenhuma delas a seu contento. Como Roberta é uma mulher com deficiência auditiva bilateral, usuária de aparelho auditivo, era muito difícil ser inserida no mercado de trabalho formal a partir de sua formação como enfermeira, pois muitas das oportunidades eram negadas pela ideia de que a deficiência seria um obstáculo para o desempenho de suas funções. Roberta é uma pessoa que não apresenta grandes obstáculos para sua comunicação pois faz uso de leitura labial e comprehende tudo aquilo que é narrado desde que as pessoas tenham atenção para seguir algumas orientações básicas. Formada em enfermagem, com pós-graduação em terapia intensiva, o desejo de Roberta sempre foi poder atuar na sua área.

Primeiro emprego

Apesar de não ser a primeira experiência laboral da Roberta, consideramos esta narrativa como primeiro emprego pelo fato de ser a primeira atividade como enfermeira que ela estava ocupando.

O hospital, ao realizar a contratação da Roberta, solicitou que a equipe de supervisão do EA pudesse realizar um encontro com a equipe gestora e com a equipe de profissionais para a construção do acolhimento a mesma. Para este encontro, entendemos que a própria Roberta poderia introduzir as informações para todos, uma vez que a questão da surdez trata de algumas particularidades bem sensíveis das relações do cotidiano.

Acolhimento e acompanhamento

No cotidiano das atividades laborais, a equipe do hospital entendeu a necessidade de ter uma facilitadora laboral dentro da própria equipe de trabalho, pois em alguns momentos, a Roberta fica sem acesso a algumas informações por conta da falta da audição. Importante ressaltar que Roberta atua como enfermeira dentro da sala vermelha de um hospital de grande porte, ou seja, ela atua na abordagem de traumas intensos. A equipe do hospital entendeu que a presença de uma facilitadora laboral não é um impedimento para a execução das demais atribuições da Roberta.

PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO/ PERFIL PESSOAL POSITIVO

O PIT/PPP agrega valor ao processo desenvolvido nestes casos por se tratar de instrumento norteador da identificação das habilidades e necessidades das pessoas retratadas, e na formulação de estratégias para melhor inclusão delas no mercado de trabalho.

O instrumento PIT/PPP é formulado com o objetivo de identificar competências acadêmicas, pessoais, sociais, vocacionais e profissionais fundamentadas em níveis de autonomia analisados em relação à pessoa com deficiência apontando metas a serem atingidas em curto, médio e longo prazo. A meta mais ampla é o desenvolvimento do autogerenciamento para a vida adulta, e as demais metas serão organizadas a partir das necessidades de cada sujeito foco da ação. Portanto, a dimensão personalizada do instrumento é o que alinha, de forma mais assertiva, à metodologia do EA.

No instrumento PIT/PPP, as experiências em contexto real também precisam ser consideradas, a preparação para diferentes etapas de inserção no mundo do trabalho e a motivação para prosseguir nos estudos. Na conclusão da escolarização, o instrumento concentra informações análogas a de um currículo vitae.

Figura 1 - Modelo PIT/PPP

PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO¹

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Escolaridade: _____

Possui BPC: _____ Deficiência: _____

Endereço: _____

Telefone/Cel.: _____ E-mail: _____

2. CARACTERIZAÇÃO

Pessoa com Deficiência:

Desejos e expectativas:

Fonte: Sousa, 2020.

O PIT/PPP é resultado dos encontros dialógicos e trazem informações importantes para a elaboração do instrumento que ajudou a nortear as colaboradoras e as instituições no processo de melhor alocação no espaço laboral.

CONSIDERAÇÕES

Nos diferentes ambientes de trabalho, precisamos exercitar cotidianamente nossas representações fundamentadas nos conceitos dialogados sobre Corporeidade, Capacidade, Competência e sobre Produtividade que, constantemente, atravessam as inter-relações. Em relação ao conceito de Corporeidade, seria possível distribuir as atribuições laborais sem uma aferição estética dos corpos dos funcionários? Quantas vezes, percebemos uma definição de papéis laborais, encaminhamentos de tarefas, distribuição de responsabilidades a partir de preconceitos sobre o movimento do corpo, ou do tipo de vestimenta, ou mesmo da cor de pele dos funcionários. Ao corpo da pessoa com deficiência, a ideia de capacitismo aprisiona-se ao conceito de estética.

Em paralelo à discussão conceitual, a legislação legitima a garantia de direitos de acesso ao mercado de trabalho por meio da Lei n.º 8.213 (Brasil, 1991), Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência. Porém, por se tratar de uma ação afirmativa, esta lei, acaba por se tornar uma obrigação para as empresas e não consegue configurar permanência para os adultos com deficiência, nem tão pouco inserção para as pessoas com qualquer deficiência. Apesar do grande potencial humano e de trabalho, boa parte das pessoas com deficiência tem o direito ao trabalho decente negado.

Nesta narrativa, pudemos acompanhar alguns recortes que apontam caminhos para a otimização de instrumentos e estratégias

voltadas para a inserção e permanência de jovens e adultos com deficiência no mercado de trabalho, pautado num desempenho satisfatório na função e na acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Ademais, tais pressupostos referem a personalização da atividade laboral que, ora pode significar criação de uma vaga a partir das habilidades da pessoa com deficiência; ora, pode significar a adaptação de uma vaga já existente; ora, pode significar a adequação do posto de trabalho. Em qualquer uma das possibilidades, a customização representa a individualização da relação de trabalho entre empregador e empregado.

Com isto, tratar do EA significa relacionar o processo de customização como resultado da reestruturação das atividades de um posto de trabalho, combinando habilidades e adaptações razoáveis para o funcionário e pontua a participação de equipe de preparação laboral a fim de manejar estratégias junto à pessoa com deficiência e o empregador.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **From them to us:** an international study of inclusion in education. Routledge: London, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022:** resultados preliminares. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 17.645, de 7 de março de 2023. Institui a Política Estadual de Trabalho com Apoio para Pessoas com Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/207180>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

MASCARO, C. A. de A. C. Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual. Curitiba: Appris, 2016.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho.** 1998. Disponível em: https://webapps.ilo.org/public/english/standards/declaration/declaration_portuguese.pdf. Acesso em: 1 de out. 2024.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: CIF.** São Paulo: Edusp, 2003.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 out. 2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Resolução A/RES/70/1, de 25 de setembro de 2015. Disponível em: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

REDIG, A. G. **Perfil pessoal positivo:** estratégia para favorecer a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. *In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial.* p. 1315-1330. São Carlos: UFSCar, 2012.

REDIG, A. G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, L. P. F. de. **Representações sociais:** um olhar sobre os processos de inclusão educacional. A dimensão das tecnologias assistivas em ambientes inclusivos. Tese de Doutoramento. University of California, USA, 2016.

SOUZA, L. P. F. de. **Flexibilização no ensino Remoto.** XIII SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2020. Disponível em: <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos20/31031389.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: UNESCO, 1994. 64 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 1 out. 2024.

6

Claudiene dos Santos Oliveira Pereira

Bárbara Carvalho Ferreira

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

RESUMO:

A formação de professores nos cursos de licenciatura do Brasil costuma ser generalista, não havendo uma abrangência para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial (Oliveira; Prieto, 2020). Neste sentido, os professores sentem-se despreparados para atuarem com este público, encontrando desafios e não sabendo lidar com eles no cotidiano escolar (Matos; Mendes, 2015). O presente estudo objetivou realizar uma revisão integrativa de artigos científicos sobre a formação de professores para a Educação Especial Inclusiva, nas bases de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa utilizou os descritores “formação de professores” *and* “educação inclusiva”. Os critérios de inclusão foram: artigos nacionais em Ciências Humanas e em Língua Portuguesa, disponíveis gratuitamente e relacionados à temática, entre 2010 e 2023. Já os critérios de exclusão: artigos estrangeiros, duplicados, fora da temática e outros tipos de trabalhos. Os 11 artigos selecionados revelam a persistência de lacunas na formação inicial de professores para a Educação Especial Inclusiva. Na formação continuada há uma tentativa de preenchê-las, através de pós-graduação e cursos de especializações. Constatou-se a ausência de temas sobre a formação inicial nos documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, a formação de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva, ainda é um hiato a ser refletido pelas Instituições de Ensino Superior que devem oferecer unidades curriculares que aproximem o futuro professor para a diversidade que encontrará nos ambientes educacionais.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Especial; Educação Inclusiva; Revisão integrativa.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui-se de uma pauta recorrente na sociedade atual. Ela consiste em uma “[...] proposta educativa que pretende trazer novos valores educacionais e metodologias de ensino que permitam aos alunos com diferentes capacidades aprender juntos, sem separação pelo nível socioeconômico, etnia, cultura, deficiência” (Enes; Bicalho, 2014, p. 201). Além disso, refere-se à Diversidade, que visa à formação de educadores e de gestores que disseminem a proposta de Educação Inclusiva e transformem os sistemas de ensino atuais em sistemas de ensino inclusivos (Kassar, 2014).

Até meados do século XX, no Brasil, as pessoas com deficiência permaneceram marginalizadas do processo escolar, sobretudo em hospitais psiquiátricos (Pessotti, 1984). Após esse período, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi sendo construído de forma a segregá-las através de escolas e/ou classes especiais. A partir de 1970, nota-se um movimento de integração de crianças com deficiências nas escolas (Kassar, 2012).

Tal contexto começa a ser modificado na década de 90, através de documentos e políticas sociais, em destaque a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) passou a garantir o direito à educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996).

Assim, a mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e levou a discussões a respeito do processo de inclusão (Tavares; Santos; Freitas, 2016). Contudo, a garantia do direito à educação a esses alunos vai além da matrícula e frequência em escolas regulares, sendo um dos aspectos fundamentais a formação adequada para os professores que atuam junto a eles.

Diante disso, o presente trabalho objetiva analisar artigos científicos nacionais sobre a formação de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva, entre 2010 e 2023, que tratam da temática com os descriptores “educação inclusiva” *and* “formação de professores”. As bases de dados escolhidas foram a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERENCIAL TEÓRICO

Entre os séculos XVIII e XIX, persistiu no cenário internacional o modelo escolar segregacionista, uma vez que houve a homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas (Barbosa; Fialho, 2018). Dessa forma, as pessoas com deficiência eram excluídas dos espaços escolares. Kassar (2011) afirma que, no início da República, a legislação educacional restringira às pessoas com deficiência o acesso à escolarização ou à instrução, sendo possível citar, como exemplo, o Decreto-lei 7970 de 1927 de Minas Gerais, que dispensava de frequência às aulas, entre outros motivos, crianças com “incapacidade física ou mental”.

Sousa (2020) salienta que neste período iniciou-se a educação dessas pessoas por meio dos hospitais psiquiátricos ou por meio de instituições especializadas. O autor destaca que buscavam entender a deficiência como doença, a partir do modelo médico-assistencialista. Dessa maneira, entre os anos 1930 e 1950, havia um cenário de escassez e de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, de forma que ganharam ênfase instituições como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Baptista, 2019).

Ainda, conforme Baptista (2019), ao longo da segunda metade do século XX houve a consolidação da Educação Especial no

Brasil na perspectiva inclusiva. O autor considera que isso se torna perceptível por meio de diferentes indícios, como a ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico.

Nessa perspectiva, Rafante *et al.* (2019) acentuam que, no contexto da Ditadura Civil Militar (1964-1985), o Brasil se alinhou ao desenvolvimento do capitalismo internacional. A partir disso, realizou reformas no campo educacional, orientadas pelos acordos do Ministério da Educação com a *Agency for International Development* (USAID).

Neste período, a educação passou a ser vista como o caminho para o desenvolvimento econômico, e a ampliação e a universalização da educação passaram a integrar as pessoas com deficiência. Nessa conjuntura, na década de 1970, observa-se a ascensão do modelo de integração, o qual buscava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares (Glat; Blanco, 2007). Tal modelo era amparado pela Lei n.º 5.692/1971, que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Dainez; Smolka, 2019).

Destaca-se que a integração compreendia que o problema residia nas características das crianças excepcionais, pois havia o estabelecimento de critérios para saber se elas poderiam ou não serem incorporadas pelo sistema regular (Bueno, 1999). Assim, no Brasil, a discussão em torno da Política Educacional Inclusiva começou a se delinejar na década de 1980, através da Constituição Federal de 1988. Por intermédio de seu Artigo 206, foi garantida a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola a todos os cidadãos (Brasil, 1988).

Logo, a partir da década de 1990, é constituído o movimento educacional internacional pela inclusão, que estabeleceu que todas as pessoas deveriam estar inseridas nos espaços escolares

(Barbosa; Fialho; Machado, 2018). Diante disto, em 1994, na Espanha, é promulgada a Declaração de Salamanca, sendo o Brasil um dos países signatários deste documento. A partir dela, os Estados passam a ter a demanda de assegurar a educação de pessoas com deficiência (Unesco, 1994).

Devido a isso, no país começam a ser desenvolvidas discussões, bem como movimentos sociais em defesa ao acesso à educação pelas pessoas com deficiência (Enes; Bicalho, 2014). Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Através do Artigo 4º, inciso III, preconiza-se o dever do Estado em “garantir o atendimento educacional gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Aliado a isso, por meio do Artigo 59 é estabelecido o público da Educação Especial, que são: “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). A partir destas mudanças, houve o aumento das matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares públicas (Dainez; Smolka, 2019). Logo, em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2 (Brasil, 2001). Segundo o Artigo 2º do documento,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, p. 1).

Essa resolução também destaca, em seu Artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem possuir professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001). Já em 2008 é instituída a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), cujo objetivo é “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2008, p. 8). Além disso, de acordo com a PNEEPEI,

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 18).

Nesse contexto permeado por documentos legais, diretrizes e políticas públicas, faz-se necessária uma formação adequada de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva no âmbito do ensino regular. Dessa maneira, salienta-se a importância da formação que consiste em um processo contínuo, que leva à apropriação de saberes disciplinares e metodologias, além do desenvolvimento pessoal e profissional (Menezes *et al.*, 2008).

Diante do exposto, a formação precisa ser um processo contínuo e que leve a reflexões, tendo como referência uma prática inclusiva. Por meio dela, o professor apropria-se de conhecimentos e experiências, bem como promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Devido a isso, é possível que haja um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo para todos os alunos.

Cabe frisar, como afirma Vieira e Omote (2021), que a formação do professor não se encerra na formação inicial, dado que é um processo dinâmico e permanente. Nesse sentido, as autoras pontuam que, embora o professor já tenha concluído o curso de licenciatura, que o habilita para ser professor na Educação Básica, ele deve realizar uma reflexão contínua sobre sua prática profissional. Logo, são essenciais os espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências.

Entretanto, persistem desafios relacionados à formação destes professores. Muitos trabalhos apontam precariedades e limitações nos cursos de formação quanto à Educação Especial (Jesus; Barreto; Gonçalves, 2011 *apud* Kassar, 2014). Outro obstáculo, segundo Pletsch (2009), consiste na constituição de comportamentos e atitudes que permitam ao docente lidar com situações complexas e com os processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade.

Nessa mesma ótica, Kassar (2014) afirma que muitos profissionais desconsideraram a necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores para atuar na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de forma a acreditar que seriam necessárias apenas adaptações. Ademais, Oliveira e Prieto (2020) asseveraram acerca da ausência de diretrizes nacionais para a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. Enfim, apesar de se reconhecer o progresso da legislação brasileira no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, percebe-se ainda contradições e entraves no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos (Matos; Mendes, 2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa. Para a coleta e tratamento dos dados levantados, foi utilizada a revisão integrativa. A revisão integrativa é “um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 101). Portanto, é um método de revisão mais amplo, pois permite incluir literatura teórica e empírica, além de estudos com diversas abordagens metodológicas (Pompeo; Rossi; Galvão, 2009).

A extração e a análise dos artigos científicos das bases de dados foram executadas entre os dias 18 e 25 de junho de 2023. A pesquisa foi realizada nas seguintes bases de dados: SciELO e CAPES. Assim, buscaram-se apenas artigos científicos publicados entre 2010 e 2023, por meio dos seguintes descritores: “formação de professores” *and* “educação inclusiva”.

É necessário esclarecer que a escolha desse período para análise das produções justifica-se por buscar estudos que abordam o cenário de formação dos professores após a instituição da PNEEPEI, do ano de 2008. Em seguida, houve a leitura dinâmica dos títulos e resumos, seguindo critérios de inclusão e critérios de exclusão.

Quanto aos critérios de inclusão, estes foram: artigos nacionais em Ciências Humanas e em Língua Portuguesa, disponíveis gratuitamente e relacionados à temática, entre 2010 e 2023. Já os critérios de exclusão, foram os seguintes: artigos estrangeiros, duplicados, fora da temática e outros tipos de trabalhos.

Em seguida, houve a leitura integral destes artigos, a fim de saber quais de fato tratavam da temática, encontrando-se um total de 11 artigos. Posteriormente, foi feita uma tabela com os seguintes dados destes estudos: título e autores, data, metodologia, objetivos. Apenas os resultados foram excluídos, sendo debatidos na discussão. Ao final, para analisar as informações coletadas, foram criadas categorias analíticas (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Diante disso, os 11 trabalhos selecionados para esta revisão integrativa foram agrupados em categorias, de modo a considerar os objetivos e resultados. São elas: (1) Formação Inicial; (2) Formação Continuada; (3) Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Professores da Educação Especial Inclusiva. Por fim, convém destacar que a maioria desses artigos aborda temas relacionados a todas estas categorias, mas optou-se por categorizá-los com base no tema de maior predomínio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, foi feita uma descrição sobre os dados dos artigos incluídos nesta revisão integrativa, por meio de um fluxograma, conforme a seguir:

Figura 1 - Fluxograma sobre a seleção dos artigos para a revisão integrativa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Através do fluxograma, percebe-se que a maioria dos artigos foi encontrada na plataforma SciELO, sendo 100 estudos. Somado a isso, cabe destacar que, deste total, foram incluídos após a leitura integral apenas 11 artigos. Ainda, convém salientar que, na plataforma dos periódicos da CAPES, houve alguns artigos lidos que já haviam sido encontrados na base da SciELO, assim como trabalhos duplicados, os quais foram excluídos. Ademais, perceberam-se algumas instabilidades na plataforma dos periódicos da CAPES, de modo que alguns artigos foram lidos através do *Google Acadêmico*. Os dados também foram descritos, de acordo com o Quadro 1, a seguir, para a revisão integrativa.

Quadro 1 - Descrição de dados dos artigos selecionados

Título, autores e ano de publicação	Metodologia	Objetivo
Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança (Vieira; Omote, 2021).	Pesquisa bibliográfica.	Abordar as atitudes sociais em relação à inclusão e as possíveis intervenções para modificá-las.
Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa (Vitaliano, 2019).	Pesquisa colaborativa.	Promover a formação dos professores para inclusão dos alunos com NEE.
Educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia (Pereira; Guimarães, 2019).	Pesquisa bibliográfica e análise documental.	Investigar sobre a Educação Especial (EE) nas Diretrizes legais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) nos cursos de licenciatura em Pedagogia oferecidos pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais.
Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial (Torres; Mendes, 2019).	Estudo com 88 estudantes de licenciaturas distribuídos em três salas do Moodle.	Verificar se três temáticas usadas em formações de professores para a Educação Especial, alguma apresentaria maior potencial para promover mudanças de atitudes sociais em estudantes de licenciaturas.

Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções (Monico; Morgado; Orlando, 2018).	Revisão integrativa.	Sistematizar e analisar o levantamento de produções acadêmicas no período de 2008 a 2015, especificamente no que se refere à formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.
Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo (Cabral; Silva, 2017).	Pesquisa bibliográfica.	Discutir as problemáticas identificadas em estudos do Observatório Nacional de Educação Especial.
A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente (Tavares; Santos; Freitas, 2016).	Entrevista com professores da rede pública.	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.
Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores (Ingles <i>et al.</i> , 2014).	Pesquisa bibliográfica.	Analizar a produção científica na área de políticas públicas, com foco para a formação de professores da educação básica que atuam em contextos inclusivos.
Educação a distância e formação continuada do professor (Rodrigues; Capellini, 2014).	Questionário semiestruturado.	Levantar dados sobre a formação continuada de professores quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência.
Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil (Garcia, 2013).	Análise de teses.	Contribuir com as reflexões acerca da formação docente, no âmbito das políticas de educação especial.
A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar (Deimiling, 2013).	Pesquisa bibliográfica.	Discutir qual foi, qual é e qual poderia ser o espaço reservado à Educação Especial nos cursos de formação de professores, em particular nos cursos de Pedagogia

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No Quadro 1, nota-se que a maioria dos trabalhos utiliza a pesquisa bibliográfica como metodologia. Em relação ao período de publicação dos artigos incluídos, compreendem-se os anos entre 2013 e 2021. Além disso, grande parte dos trabalhos foi publicada nos

anos de 2013 e 2014, sendo dois nestes anos e três no ano de 2019. Ademais, em 2021, houve apenas um artigo encontrado. Ressalta-se, assim, que, ao longo desta pesquisa, aparentemente houve uma escassez de estudos sobre a temática desta revisão nos últimos anos.

Os artigos selecionados também foram divididos por categorias, sendo elas: (1) Formação Inicial; (2) Formação Continuada; e (3) Políticas Públicas Educacionais, conforme Tabela a seguir.

Tabela 1 - Classificação dos artigos por categoria

Categoria	Número de artigos
Formação Inicial	5
Formação Continuada	4
Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Professores da Educação Especial Inclusiva	2

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Tabela 1 permite afirmar que a maioria dos trabalhos pertencem à categoria Formação Inicial, de maneira que se percebe que há uma escassez de trabalhos que tratam de Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Professores da Educação Especial Inclusiva, sendo apenas dois selecionados nesta revisão integrativa.

FORMAÇÃO INICIAL

Na categoria Formação Inicial foram analisados cinco artigos. A Formação Inicial é um tema de grande relevância, pois através dela os futuros professores adquirem conhecimentos teóricos e habilidades práticas, essenciais para exercerem sua profissão quando estiverem na área de atuação. Deimling (2013), ao realizar uma pesquisa teórica, considera que houve avanços das discussões na área da Educação Especial. No entanto, ela pontua ser necessário que a Educação Especial conquiste mais espaço no currículo desses cursos e das licenciaturas em geral.

Conforme a autora, isso poderia ser feito por meio de conteúdo ou de tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular. Todavia, essa considera que apenas isso não garante a qualidade profissional desses futuros professores ou a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso que haja também uma formação continuada (Deimiling, 2013).

Na mesma conjuntura, Pereira e Guimarães (2019) analisaram, na modalidade presencial, os Projetos Pedagógicos de cursos de Pedagogia de dez Universidades de Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/ Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Através da pesquisa, concluíram que a Educação Especial ocupa um espaço restrito na formação inicial do docente de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nestas instituições. Em virtude disso, as autoras revelam a importância de "ir além do que determina a legislação em vigor, pois apenas o conhecimento e o respeito à diversidade, à educação inclusiva em uma perspectiva geral não serão suficientes para uma formação adequada na área da EE" (Pereira; Guimarães, 2019, p. 584).

Monico, Morgado e Orlando (2018) desenvolveram uma revisão sistemática de literatura em teses e dissertações entre 2008 e 2015, buscando abordar os apontamentos realizados sobre a formação inicial dos professores. As autoras afirmam que, apesar da política sinalizar a importância da formação inicial dos professores na interface inclusiva, as pesquisas são praticamente escassas. Assim,

a formação inicial precisa trazer um aparato teórico condizente com a perspectiva inclusiva.

Ademais, convém abordar outro aspecto percebido nos estudos: trata-se da escassez de práticas ao longo do processo de formação inicial desses professores, discutida por Torres e Mendes (2019) e por Vieira e Omote (2021). Torres e Mendes (2019) discorrem acerca da importância das atitudes sociais e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no contexto da formação de professores. Segundo as autoras, “não se pode garantir também atitudes favoráveis a essa política por parte dos futuros professores, como a aceitação e a adoção de práticas inclusivas que efetivem a permanência e o sucesso escolar desses estudantes” (Torres; Mendes, 2019, p. 767).

As autoras defendem que apenas a inserção de disciplinas que discutem a Educação Especial nas licenciaturas é insuficiente, sendo necessárias também experiências por parte dos futuros docentes. Para elas, é essencial evitar categorias, ou seja, práticas de acordo com cada deficiência, pois estas acabam por limitar os educandos público-alvo da Educação Especial.

Vieira e Omote (2021) também abordam um estudo sobre as atitudes sociais no processo de formação do professor para a Educação Especial Inclusiva. Conforme elas, o professor, desde a formação inicial, deve adquirir conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático-pedagógicos para a atuação junto aos estudantes público da Educação Especial. Além disso, deve saber lidar com diferentes situações sociais que podem surgir.

Esses estudos trazem considerações pertinentes sobre a formação inicial de professores para o atendimento dos alunos públicos da Educação Especial. De modo geral, eles abordam a necessidade de a Educação Especial possuir um maior espaço no currículo dos cursos de licenciatura, sobretudo através de práticas, pois os cursos

de formação evitam abordar estudos das categorias e de como ensinar os estudantes da Educação Especial.

Cabe salientar que é preciso pensar na diversidade dos alunos. Todavia, ressaltam que apenas isso não leva a uma boa atuação e inclusão efetiva desses estudantes, é essencial que haja a busca pela formação continuada. Assim sendo, os artigos contribuem para indicar as lacunas existentes na formação inicial, o que traz a urgência de um sistema nacional de formação de professores no qual, de fato, se efetive a inclusão.

Nesse quadro, um assunto que não foi destacado nos estudos e que merece atenção é a ênfase, em muitos cursos de licenciatura, em elementos teóricos, ficando a cargo do estágio a aproximação com situações da realidade escolar, como destaca o estudo de Menezes *et al.* (2008). Assim, é importante que haja a articulação entre a prática e teoria desde a formação inicial, visto que o papel das teorias é oferecer aos sujeitos instrumentos para questionar as práticas e as ações dos sujeitos, de modo a influir na constituição de sua identidade docente (Lima; Pimenta, 2006).

FORMAÇÃO CONTINUADA

Na categoria Formação Continuada foram analisados quatro artigos. A Formação Continuada permite que o professor desenvolva e aprimore seus conhecimentos, habilidades e competências, influindo positivamente em sua prática pedagógica. Cabral e Silva (2017) realizam uma discussão sobre a forma como os cursos de formação de professores têm sido desenvolvidos com foco nas particularidades do público-alvo da Educação Especial (Nozu; Bruno, 2013 *apud* Cabral; Silva, 2017).

Somado a isso, citam um aspecto importante na formação continuada, que é o uso do ensino colaborativo, no qual a escola,

as famílias e a universidade repensam juntas as suas relações. Conforme os autores, esta é uma alternativa que pode contribuir para a atuação e formação continuada dos professores, permitindo que haja a constituição de um currículo diferenciado que supra as necessidades de todos os alunos, e não só os da Educação Especial. Além disso, sublinham que a parceria colaborativa com familiares pode levar à educação de qualidade, de maneira a contribuir para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (Cabral; Silva, 2017).

No mesmo viés, Vitaliano (2019) elaborou uma pesquisa colaborativa que visou a formação continuada de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em um Centro de Educação Infantil. Para isso, foram desenvolvidas atividades, como ciclos de estudos sobre conteúdos teóricos e metodológicos e planejamento das aulas de modo colaborativo. Tais atividades levaram à elaboração de alternativas de procedimentos, recursos e estratégias de organização de sala de aula.

Ao analisar a pesquisa colaborativa, sobretudo os relatos das professoras, Vitaliano (2019) percebe a falta de formação e a dificuldade em adaptar atividades. Aliado a isso, as docentes alegaram não saber lidar com determinadas situações e sentirem falta de apoio para realizar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A autora afirma que as professoras sugeriram que no processo de formação poderiam ser realizadas palestras, atividades práticas e vivências, discussão em grupo, além de discussão de casos. Desse modo, segundo a autora, a formação continuada deve ocorrer de modo reflexivo, embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como em vivências diretas ou conhecimentos de casos reais. Ademais, apresenta a necessidade de o “professor trabalhar de modo cooperativo com os gestores, com os outros professores, com os especialistas e com os familiares” (Vitaliano, 2019, p. 6).

Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 527) demonstram, em seu estudo, que a “lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão”. As autoras elaboraram uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas acerca da formação em Educação Inclusiva, com professores que atuam em escolas regulares do Ensino Fundamental.

Através da análise das entrevistas, elas relataram que há o reconhecimento pelos professores sobre a importância da formação dos docentes. Contudo, muitos desses educadores alegaram a angústia pela percepção de formação inicial insuficiente, que “prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais pelas crianças, ou desempenharem de maneira eficiente e eficaz em seu trabalho” (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p. 533). Devido a tal situação, buscam a formação continuada ou especializações para preencher essa lacuna. Ao finalizarem o trabalho, os autores destacam que a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diretamente com esses estudantes.

Outro aspecto importante no âmbito da formação continuada destes professores é a Educação à Distância. Rodrigues e Capellini (2014) realizam uma pesquisa sobre a temática. Para isso, foi elaborado um questionário semiestruturado, destinado a 182 alunos do Curso à distância *Práticas de Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental (intelectual)* da Unesp-Bauru, do estado de São Paulo, sendo que a maioria já atuava como professor.

Ao realizarem a análise desses questionários, concluíram que esses discentes consideram a Educação à Distância uma modalidade que possui pontos positivos, como a flexibilidade de horário e o atendimento a muitos alunos, em diferentes áreas geográficas. Todavia, alegam que muitas pessoas acabam por desistir dos cursos,

por motivos como receio/medo de utilizar o computador (tecnofobia) e falta de organização do tempo (Rodrigues; Cappellini, 2014). Somado a isso, afirmam que muitos formadores/tutores não possuem uma formação adequada, o que influencia na utilização das novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência disso, as autoras consideram essencial que esses formadores/tutores possuam uma formação de qualidade, de modo a contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, os estudos demonstram a importância da formação continuada, utilizada, muitas vezes, como tentativa de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Aliado a isso, revelam que o uso do ensino colaborativo pode auxiliar na elaboração de um currículo diferenciado que supra as necessidades de todos os alunos, e não só os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Outrossim, compreendem a formação continuada como um processo que pode se dar através de atividades como palestras, práticas e vivências e discussão de casos. Também destacam a possibilidade de adoção da Educação a Distância como uma modalidade para a formação continuada. Por fim, cabe sublinhar que a formação continuada deve propiciar aos professores espaços de reflexão e desenvolvimento de ações que os levem à reformulação de conceitos e à busca por novos saberes que possam influenciar suas práticas (Menezes, 2008).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Esta categoria traz dois artigos que abordam as Políticas Públicas Educacionais para a Formação de Professores da Educação Especial Inclusiva no contexto da escola regular. Tais políticas consistem em um conjunto de diretrizes e medidas que

buscam capacitar os professores para atenderem os estudantes público-alvo da Educação Especial, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades, o respeito à Diversidade e a inclusão educacional desses estudantes.

Ingles *et al.* (2014) analisam as políticas de Educação Inclusiva para a formação de professores através de uma revisão sistemática. Diante do estudo feito, constatam que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas, visto que os alunos que possuem necessidades educacionais especiais devem estar nas escolas regulares.

Nesse contexto, apontam a necessidade de os professores buscarem uma formação que dê suporte às suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva de inclusão. Além disso, relatam que, embora as políticas públicas para essa educação estejam postas, elas ainda não conseguiram atingir as práticas pedagógicas e a formação de professores. Já Garcia (2013) propõe um estudo que visa à compreensão da Política de Educação Especial no Brasil entre 2001 e 2010.

Em seus resultados, identifica que os documentos da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva “não contêm tematizações a respeito da formação inicial, mas disputam o espaço da formação em serviço” (Garcia, 2013, p. 113), o que de fato é uma realidade. Logo, a partir destes estudos, comprehende-se a necessidade de os professores buscarem uma formação que apoie suas práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão.

Portanto, os trabalhos salientam a ausência de tematizações sobre a formação inicial nos documentos da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do ano de 2008. Desse modo, essa é uma necessidade que é imposta para se pensar acerca de novas políticas públicas que ainda serão elaboradas pelo governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou desenvolver uma revisão integrativa acerca da formação de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva. Assim, através desse estudo buscou-se analisar artigos científicos entre os anos de 2010 e 2023, com os descritores: "formação de professores" *and* "educação inclusiva". Para tanto, foram utilizadas duas bases de dados: a SciELO e os periódicos da CAPES.

Ao final, foram selecionados 11 artigos, divididos em três categorias: (1) Formação Inicial, (2) Formação Continuada, (3) Políticas Públicas Educacionais. A partir da leitura e análise dos artigos, tornou-se evidente a presença de lacunas na formação inicial de professores para a Educação Especial Inclusiva, as quais precisam de atenção, tanto dos professores como também do governo em relação às políticas educacionais de formação. Isto se explica através de situações como a escassez de práticas e experiências, além de currículos de formação que focalizam em teorias.

Portanto, esses estudos evidenciam que a formação continuada é utilizada, muitas vezes, para reparar estas dificuldades, a ausência de informações e/ou a formação insuficiente deixadas pela formação inicial. Nesse contexto, é fundamental que os docentes busquem a formação continuada, visto que é um processo que não pode se esgotar na formação inicial. Com a análise dos artigos, também foi possível constatar a ausência de tematizações sobre a formação inicial nos documentos da PNEEPEI de 2008.

Por fim, de modo geral, é notável nos estudos a importância de uma educação de qualidade para todos os alunos, e não apenas para os estudantes público da Educação Especial. Em relação às pesquisas futuras, podem ser abordados temas como a ênfase em muitos cursos de licenciatura em elementos teóricos, de forma que no estágio é que se dá a aproximação com situações da realidade escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvChDcF77kwPHtSww/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/iae/v18n2/1409-4703-iae-18-02-598.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BOTELHO, L. L. R.; DE ALMEIDA CUNHA, C. C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 1999.
- CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. da. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Inclusão e interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência. ***Educere et Educare***, 2012. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6322>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. ***Educação e Pesquisa***, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia. ***Educação Unisinos***, v. 17, n. 3, p. 238-249, 2013.

ENES, E. N. S.; BICALHO, M. G. P. Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. ***Educação em Revista***, v. 30, p. 189-214, 2014.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. ***Revista Brasileira de Educação***, v. 18, p. 101-119, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. ***Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar***. Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-35, 2007.

INGLES, M. A. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. ***Revista Brasileira de Educação Especial***, v. 20, p. 461-478, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rpjNBJnCGs9XgDndrvKczk/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. ***Cadernos Cedes***, v. 34, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KASSAR. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. ***Educação & Sociedade***, v. 33, p. 833-849, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KASSAR. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. ***Revista Brasileira de Educação Especial***, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3CN8n5yg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Menezes, M. A. de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008. 579 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 41-48, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3TmT9Hj5qVdV6y8Vv89rcb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 343-360, 2020.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. TA Queiroz, 1984.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBR76Hc9dHqQ/?lan>. Acesso em: 28 abr. 2023.

POMPEO, D. A.; ROSSI, L. A.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. **Acta paulista de enfermagem**, v. 22, p. 434-438, 2009.

RAFANTE, H. C. *et al.* Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7nkPBR7RLrG9V5NjdS4hrdv/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

RODRIGUES, L. M. B. da C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 615-627, 2012.

SOUZA, L. M. de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, v. 1, n. 19, 159-173. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, p. 102-106, 2010.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMy7W5L7Jr6DwDCLZBw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 765-780, 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TDwszkfD6p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2023.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2023.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de educação infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGRylyX8t/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

7

*Daniane Pereira
Joeli Teixeira Antunes
Martha Daniele Santos*

**LINGUAGEM E
INTERSUBJETIVIDADE
NO SUJEITO SURDO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5.7

RESUMO:

O objetivo deste texto é discutir a relação entre linguagem e intersubjetividade no sujeito surdo. Relação que envolve uma complexa intersecção entre identidade, cultura e comunicação. Segundo Quadros e Lillo-Martin (2021), a comunicação surda é mediada pela língua de sinais, que não só possibilita a troca de informações, mas também a construção de uma identidade cultural e social única. Isto posto, aborda-se o papel fundamental que a língua de sinais desempenha, de acordo com Sklar (2015), não apenas como um meio de comunicação, mas também como um componente essencial da identidade cultural das pessoas surdas. Assim, conforme Busch (2019), destaca-se a interação do sujeito surdo com o mundo, sendo esta, profundamente influenciada pela linguagem visual-gestual, que difere das convenções linguísticas da sociedade majoritariamente ouvinte. Portanto, a língua de sinais é vital para a construção de uma identidade surda positiva, como prega Quadros (2021), proporcionando um sentido de pertencimento e uma plataforma para a resistência cultural diante das práticas de oralização. Deste modo, nota-se que a intersubjetividade na comunicação surda é enriquecida pela língua de sinais, pois, como afirmam Quadros *et al.* (2018), a língua de sinais que facilita a troca de significados e a construção de um espaço de entendimento mútuo. Diante disto, observa-se que a comunidade surda valoriza a língua de sinais não apenas como um meio de comunicação, mas como um símbolo de identidade cultural, essencial para a integração social e a formação de uma identidade coletiva, consoante Perlin (2000). A metodologia adotada para este estudo foi a abordagem qualitativa (Gil, 2008). Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica foi escolhida como procedimento metodológico principal (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Com isto, concluímos que ao valorizar diferentes formas de comunicação e reconhecer a diversidade linguística, é possível construir uma sociedade mais inclusiva, onde todos possam expressar suas identidades de forma plena e autêntica, contribuindo para uma maior coesão social e uma compreensão mútua mais profunda.

Palavras-chave: Intersubjetividade; Língua de Sinais Brasileira; Linguagem; Surdos.

INTRODUÇÃO

A experiência do sujeito surdo em relação à linguagem é diversa e influenciada pela interação com o mundo auditivo e pelas formas predominantes de comunicação (Quadros; Lillo-Martin, 2021). Logo, a comunicação e a construção de significados para um sujeito surdo divergem das convenções linguísticas convencionais, levando a uma abordagem distinta de como a linguagem é adquirida, internalizada e compartilhada.

Segundo Quadros (1997), a ausência ou limitação da audição indica que a aquisição da linguagem se dá, principalmente, por meio de modalidades visuais, como a língua de sinais, que possui sua própria estrutura gramatical e semântica diferente das línguas faladas. Com base nessas considerações, para a autora esta diferença não se limita apenas à forma, mas também à maneira como os sujeitos surdos percebem e interagem com o mundo ao seu redor, possibilitando novas formas de intersubjetividade que são moldadas pelas particularidades de suas experiências perceptivas e comunicativas. Diante do contexto, a linguagem e a comunicação para sujeitos surdos envolvem não apenas a adaptação e negociação com os sistemas linguísticos auditivos dominantes, mas também a criação de um espaço de significação próprio, que enriquece a diversidade linguística e cultural da humanidade.

Logo, esse processo de construção identitária e cultural, conforme Quadros *et al.* (2018), ocorre em um contexto de convivência com ouvintes, que nem sempre compreendem ou valorizam essas singularidades. Em muitas sociedades, a língua de sinais é marginalizada, e os sujeitos surdos enfrentam desafios na afirmação de sua identidade linguística.

A intersubjetividade, nesse contexto, é mediada por essas tensões e pelo esforço constante de estabelecer uma comunicação

eficaz e significativa, que reconheça e valorize a diversidade das experiências linguísticas e culturais em um mundo predominantemente auditivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E IDENTIDADE SURDA

De acordo com Gesser (2009), a aquisição da linguagem é um processo complexo e multifacetado, que desempenha um papel importante na construção da identidade, especialmente para sujeitos surdos. Ao contrário de indivíduos ouvintes, que geralmente adquirem a língua falada de forma natural e espontânea, as pessoas surdas muitas vezes enfrentam grandes desafios devido às barreiras comunicativas impostas pela sociedade, predominantemente, ouvinte (Quadros, 1997). A língua de sinais, como a Língua de Sinais Brasileira (LSB) ou Língua Brasileira de Sinais (Libras), desempenha um papel importante nesse processo, oferecendo não apenas um meio de comunicação, mas também contribuição para a formação da identidade surda. Segundo Quadros (2008, p. 14), o "que especifica este povo é a Libras, visual-espacial, que é de outra ordem que não a do português, uma língua oral-auditiva".

Quadros *et al.* (2018), aponta que a criança surda atravessa estágios de aquisição de linguagem semelhantes aos de crianças ouvintes, desde que tenha contato com a língua de sinais desde muito cedo. Entretanto, os autores enfatizam que essa não é a realidade para a maioria dos sujeitos surdos, que frequentemente crescem em famílias ouvintes e em ambientes que não utilizam ou incentivam o uso da língua de sinais. Informações coletadas pelos autores sobre a idade de aquisição da língua revelam uma situação

preocupante: 80% das pessoas surdas relataram que começaram a aprender a LSB após os quatro anos, uma idade considerada tardia para o desenvolvimento ideal da linguagem.

De acordo com Gesser (2009), a identidade surda é construída com base na experiência compartilhada de ser surdo e na utilização da língua de sinais como principal forma de comunicação. Assim sendo, ela argumenta que a língua de sinais é essencial para a cultura e a identidade das pessoas surdas, ultrapassando apenas a função de comunicação. Esse ponto de vista é corroborado por Skliar (2015), afirmando que a identidade surda está intimamente ligada ao uso e valorização da língua de sinais, tornando-se um local para expressão e resistência contra práticas de oralização forçada.

As identidades surdas são, então, moldadas pela percepção que a pessoa surda tem de si mesma e de sua valorização. Muitas pessoas surdas se orgulham de sua identidade surda e se veem como membros de uma comunidade cultural e linguística rica. Para muitos surdos, a língua de sinais é a língua primordial, a língua de conforto, e o seu uso compõe a sua identidade linguística (Rezende-Curione, 2024, p. 164-165).

Stumpf *et al.* (2020) enfatizam a importância da exposição precoce à língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo e social, pois, estudos demonstram que crianças surdas que têm acesso à língua de sinais desde cedo desenvolvem habilidades linguísticas e cognitivas semelhantes às de crianças ouvintes em suas respectivas línguas orais. Em contrapartida, a falta de acesso à língua de sinais pode levar a atrasos significativos no desenvolvimento linguístico e à pouca integração social, impactando negativamente a formação da identidade surda.

Para Gesser (2009), a aquisição da linguagem pelas crianças surdas depende da família e da comunidade, destacando que a participação ativa em uma comunidade surda e o uso constante

da língua de sinais em um ambiente familiar são necessários para o desenvolvimento completo da língua e para a criação de uma identidade surda positiva. No entanto, como exposto pela autora, muitas famílias que têm crianças surdas não falam a língua de sinais, o que pode resultar num ambiente de isolamento linguístico e social.

Além disso, como analisado por Skliar (2015), o ambiente educacional também é fundamental para a promoção da língua de sinais e, portanto, para a construção da identidade surda. Ele destaca a importância de modelos educacionais bilíngues que valorizam a língua de sinais e reconheçam sua equivalência à língua oral, pois conforme o autor, esses modelos ajudam as crianças surdas a se integrar melhor na sociedade. Como exposto pelo autor, sobre o fracasso escolar na educação de sujeitos surdos (Skliar, 2015, p. 19): “O olhar dos surdos sobre o fracasso [...] se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos”. Skliar (2015) ressalta que tais modelos são essenciais para combater a marginalização e permitir que os sujeitos surdos desenvolvam sua identidade linguística e cultural de forma completa.

Segundo Quadros *et al.* (2018), a relação entre a aquisição da linguagem e a identidade surda é, portanto, uma questão de direitos linguísticos e culturais, como proposto por Wrigley (1996, p. 13), que corrobora com esta visão ao pontuar que “contrário ao modo como muitos definem a surdez [...] pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”. Ao assegurar que crianças surdas tenham acesso a uma educação bilíngue e à comunidade surda, é possível promover uma inclusão mais plena e a valorização da diversidade linguística e cultural (Quadros, 2019). Nesse sentido, a língua de sinais se configura não apenas como um meio de comunicação, mas como um elemento essencial na identidade surda e na luta por direitos igualitários.

INTERSUBJETIVIDADE E A COMUNICAÇÃO SURDA

O conceito de intersubjetividade na filosofia e nas ciências sociais, refere-se à capacidade de compartilhar experiências e significados entre sujeitos, constituindo a base da compreensão mútua e da comunicação (Piva *et al.*, 2010). Este conceito é fundamental para entender como os indivíduos se relacionam e comunicam, formando uma base comum de significados que possibilita a interação social.

Na filosofia, a intersubjetividade tem sido estudada por diversos pensadores, incluindo Husserl (2013), que a considerava importante para formar a experiência subjetiva. Segundo ele, a intersubjetividade é o meio pelo qual os indivíduos conseguem superar suas próprias perspectivas limitadas e acessar uma realidade compartilhada.

Para Habermas (1984), a intersubjetividade é a base do entendimento racional e da deliberação democrática, onde os sujeitos participam de discussões racionais para alcançar consensos.

Buber (2001), por sua vez, destacou a importância das relações Eu-Tu, onde a intersubjetividade se manifesta no encontro entre indivíduos, caracterizado por uma presença autêntica e um reconhecimento mútuo.

Em contraste, Lévinas (2005) enfatizou a ética da alteridade, propondo que a intersubjetividade surge do encontro com o outro, onde a responsabilidade ética precede a comunicação e o entendimento.

Na psicanálise, Lacan (1998) trouxe a intersubjetividade para o centro de sua teoria, especialmente em sua concepção do "estúdio do espelho", em que a formação do eu é mediada pelo olhar do outro.

Foucault (2010) não aborda a intersubjetividade de maneira direta, no entanto, sua obra oferece uma perspectiva crítica sobre o



conceito, ao destacar como as relações entre sujeitos são mediadas por estruturas de poder e práticas discursivas. Para ele, as interações humanas não se dão em um terreno neutro ou de consenso, mas em um campo onde o poder, o conhecimento e o discurso determinam a constituição dos sujeitos e a forma como se relacionam. Segundo Foucault (2010), os sujeitos são historicamente construídos por meio de práticas sociais e discursivas que os posicionam dentro de redes de poder. Nesse sentido, as relações intersubjetivas são entendidas como permeadas por essas forças, o que faz com que a comunicação e o entendimento sejam sempre atravessados por normas, hierarquias e exclusões.

A intersubjetividade, portanto, não é apenas um fenômeno comunicativo, mas um processo profundo que molda a subjetividade e a identidade dos indivíduos. É um conceito multifacetado que permeia diversas áreas da filosofia, oferecendo uma compreensão rica e complexa das dinâmicas humanas e das estruturas sociais (Busch, 2019).

No contexto da comunicação surda, a intersubjetividade ganha uma dimensão especial, pois, de acordo com Busch (2019), envolve a troca de significados através de uma língua visual-gestual, como a língua de sinais. Segundo Quadros e Lillo-Martin (2021), a comunicação surda é mediada pela língua de sinais, que não só possibilita a troca de informações, mas também a construção de uma identidade cultural e social única.

A língua de sinais, como destaca Skliar (2015), é mais do que uma ferramenta de comunicação; é um veículo de expressão cultural que possibilita a construção de um espaço onde as pessoas surdas podem se conectar e se compreender profundamente. A intersubjetividade é, portanto, fundamental para a formação de laços comunitários e para o fortalecimento da identidade surda. Além disso, Busch (2019), argumenta que a intersubjetividade facilita a coconstrução de conhecimento e a interpretação compartilhada de experiências,

elementos essenciais para a socialização e para o desenvolvimento pessoal e coletivo das pessoas surdas.

No ambiente de comunicação surda, a intersubjetividade é frequentemente reforçada por fatores como a cultura visual e o uso da língua de sinais, que permite uma troca mais direta e significativa de experiências e emoções (Busch, 2019). A comunicação visual-gestual proporciona uma percepção mais imediata das intenções e estados emocionais dos interlocutores, o que, segundo Skliar (2015), amplia as possibilidades de empatia e compreensão mútua entre as pessoas surdas. Esse aspecto visual da comunicação é essencial para a formação de uma intersubjetividade rica e para o estabelecimento de conexões profundas e autênticas.

Além disso, a intersubjetividade na comunicação surda é reforçada pela comunidade surda, que valoriza a língua de sinais como um elemento central de sua identidade e cultura. De acordo com Lacerda e Góes (2000), a língua de sinais não apenas facilita a comunicação, mas também atua como um meio de transmissão de valores culturais e de fortalecimento da coesão social entre as pessoas surdas. Essa perspectiva é corroborada por Skliar (2015), que enfatiza a importância de um ambiente que reconheça e valorize a língua de sinais para a promoção de uma sociedade inclusiva. Ele cita como direitos educacionais dos alunos surdos:

a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania etc. (Skliar, 2015, p. 26).

Por fim, a intersubjetividade na comunicação surda não é apenas um fenômeno linguístico, mas também cultural e social.

Ademais, ela permite a construção de significados compartilhados e a formação de uma identidade coletiva que é fundamental para a autonomia e a integração social dos sujeitos surdos. Por conseguinte, ao valorizar e promover a intersubjetividade mediada pela língua de sinais, é possível contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas como parte da diversidade humana.

DESAFIOS E CONQUISTAS NA INTERAÇÃO INTERSUBJETIVA DE PESSOAS SURDAS

A intersubjetividade é um conceito central para compreender a comunicação surda, pois envolve a capacidade de compartilhar significados e experiências através de uma língua visual-gestual, como a língua de sinais. Segundo Busch (2019), a intersubjetividade na comunicação surda não só facilita a troca de informações, mas também permite a construção de uma identidade cultural e social única. De acordo com a autora, a língua de sinais é mais que uma ferramenta de comunicação, é um meio de expressão cultural e de construção de um espaço comum de entendimento mútuo.

A comunicação surda, mediada pela língua de sinais, proporciona uma interação direta e significativa, essencial para a formação de laços sociais profundos e para a coconstrução de conhecimento. Skliar (2015) argumenta que a língua de sinais é vital para o estabelecimento de um espaço onde as pessoas surdas podem se conectar e compartilhar experiências de maneira autêntica e imediata. Essa comunicação visual-gestual facilita a percepção das intenções e emoções dos interlocutores, aumentando a empatia e a compreensão mútua.

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir do qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo.

Mas este processo não pode ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão-somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica, e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas (Skliar, 2015, p. 27).

Além disso, a intersubjetividade é reforçada pela valorização da língua de sinais como um componente central da identidade cultural surda. Perlin (2000) destaca que a comunidade surda vê na língua de sinais não apenas um meio de comunicação, mas um símbolo de identidade e resistência cultural, essencial para a interação social e a formação de uma identidade coletiva. A promoção de ambientes educacionais que reconheçam e valorizem a língua de sinais é fundamental para a construção de uma intersubjetividade saudável e inclusiva.

No contexto da comunicação surda, a intersubjetividade também é um mecanismo para a inclusão e a integração social. Ao promover a coconstrução de significados e a interpretação compartilhada de experiências, a intersubjetividade segundo Busch (2019), contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças são vistas como parte integrante da diversidade humana. Skliar (2015) enfatiza que a língua de sinais deve ser reconhecida como um direito linguístico e cultural, crucial para a promoção de uma intersubjetividade inclusiva e para a autonomia das pessoas surdas.

Portanto, a intersubjetividade na comunicação surda não é apenas um fenômeno linguístico, mas também social e cultural. Assim, ela permite a construção de um espaço de entendimento mútuo e respeito, fundamental para a integração das pessoas surdas na sociedade. A promoção da intersubjetividade através da língua de sinais é um passo importante para a criação de um ambiente inclusivo e diversificado, onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

INTERSUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS, CONFORME A LEI N.º 14.191/2021

A intersubjetividade, conceito central nas ciências sociais, refere-se à capacidade dos indivíduos de compartilhar experiências e significados, sendo essencial para a comunicação e a construção de uma compreensão mútua (Busch, 2019). No contexto da educação de surdos, essa troca de significados é mediada pela língua de sinais e desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na valorização da identidade cultural dos sujeitos surdos. De acordo com Benveniste (1976, p. 286): “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”.

No Brasil, a LSB é reconhecida, através da Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras. Lei regulamentada pelo Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005), que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da LSB nos sistemas educacionais, assegurando a formação de professores e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/ Língua Portuguesa especializados. Também prevê a utilização da LSB em serviços públicos, garantindo acessibilidade e comunicação adequada para pessoas surdas. Além disso, o decreto incentiva a produção de materiais didáticos em LSB e promove sua difusão na sociedade, reforçando o direito à educação bilíngue para alunos surdos, com a LSB como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa (LP) escrita como segunda língua (L2).

No Brasil, [...] a educação do sujeito surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a LSB como L1 do sujeito surdo, e, a LP escrita, como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com duas línguas no espaço escolar: a LSB e a LP, na modalidade escrita (Pereira, 2020, p. 150).

A Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021), que altera a Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) e estabelece diretrizes para a oferta da modalidade

de educação escolar Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, reconhecendo a importância da intersubjetividade na formação educacional e social desses indivíduos. De acordo com a lei, a educação bilíngue deve garantir o ensino tanto da LSB quanto da LP escrita, promovendo assim uma formação completa e inclusiva. A lei enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a língua de sinais como a L1 dos sujeitos surdos e a LP escrita como L2, criando um ambiente educacional que respeite e promova a intersubjetividade entre os alunos surdos e a comunidade escolar.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Quadros (2021) destaca que a educação bilíngue, ao proporcionar uma comunicação efetiva e uma compreensão profunda das experiências e das emoções dos indivíduos, fortalece a intersubjetividade e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas essenciais para a plena participação social. A intersubjetividade, facilitada pela língua de sinais, permite uma interação mais rica e empática, promovendo a coconstrução de conhecimento e a integração dos sujeitos surdos na sociedade.

A Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) também reconhece a importância da formação de profissionais capacitados para atuar em contextos bilíngues, enfatizando a necessidade de professores proficientes em LSB e com conhecimento das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Skliar (2015) argumenta que essa formação

é crucial para a promoção de uma intersubjetividade saudável e inclusiva, que valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos e promova uma educação equitativa e de qualidade.

No tocante ao aluno surdo, a educação bilíngue, através da utilização da LSB, como língua de instrução, e da LP escrita, proporciona uma formação mais efetiva ao discente, considerando suas diferenças culturais e linguísticas (Pereira *et al.*, 2024, p. 71).

Portanto, ao reconhecer e valorizar a língua de sinais como um componente central da educação de alunos surdos, a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) promove a intersubjetividade e a inclusão, permitindo que os sujeitos surdos desenvolvam plenamente suas identidades e participem ativamente na sociedade. Essa valorização da intersubjetividade e da educação bilíngue é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e celebradas como parte da diversidade humana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para este estudo foi a pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2008), consiste na análise e no levantamento de material já publicado, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros documentos relevantes para o tema em estudo. Essa abordagem, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), permite a coleta de informações consolidadas e atualizadas sobre o assunto, fornecendo embasamento teórico consistente para a pesquisa.

Por meio da análise criteriosa dessas fontes bibliográficas, foi possível identificar conceitos-chave, teorias, dados empíricos e diferentes perspectivas relacionadas ao tema em questão (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados. A pesquisa bibliográfica é primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65-66).

As informações provenientes de diversas fontes contribuíram para a construção de um embasamento sólido e fundamentado para a compreensão e discussão dos aspectos abordados no estudo.

A escolha pela abordagem proporcionou uma investigação detalhada e reflexiva, permitindo uma análise aprofundada do fenômeno estudado e a construção de argumentações embasadas em fundamentos teóricos consolidados (Gil, 2008).

CONCLUSÃO

A relação entre linguagem e intersubjetividade no sujeito surdo é uma complexa interseção que envolve identidade, cultura e comunicação. Portanto, a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas um componente essencial da identidade cultural das pessoas surdas. Essa língua permite que os sujeitos surdos expressem suas experiências e percepções de maneira autêntica, reforçando a intersubjetividade – a capacidade de compartilhar e entender as experiências alheias.

A língua de sinais contribui significativamente para a construção de uma identidade coletiva, uma vez que permite a partilha de significados e valores culturais específicos da comunidade surda. Essa intersubjetividade é crucial para a inclusão social e para o fortalecimento dos laços comunitários, possibilitando uma compreensão mais profunda e uma comunicação mais rica entre os surdos.

Ademais, promover um ambiente inclusivo que valorize a língua de sinais e diferentes formas de comunicação é essencial para a ampliação da compreensão mútua e para a criação de uma sociedade mais diversa e acolhedora. Deste modo, a inclusão da língua de sinais em contextos educacionais e sociais não apenas facilita a comunicação, mas também valoriza a diversidade linguística e cultural. Assim, a inclusão da língua de sinais contribui para uma educação mais equitativa e para o reconhecimento da diversidade linguística como um valor social.

Além disso, a intersubjetividade promovida pela língua de sinais facilita a coconstrução de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A comunicação através da língua de sinais permite um entendimento mais completo e profundo das intenções e emoções dos outros, promovendo uma interação social mais rica e empática. Essa dinâmica não apenas fortalece a identidade individual e coletiva dos sujeitos surdos, mas também promove a integração social e o respeito pela diversidade.

Portanto, ao reconhecer a riqueza da língua de sinais e promover ambientes que valorizem diferentes formas de comunicação, é possível não apenas fortalecer a intersubjetividade entre os sujeitos surdos, mas também fomentar uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. A valorização da diversidade linguística e cultural é fundamental para a construção de um espaço onde todos possam expressar suas identidades de forma plena e autêntica, contribuindo para uma compreensão mútua mais profunda e para a coesão social.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtml>. Acesso em: 6 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.
- BUBER, M. **Eu e tu.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUSCH, D. O. A. **A relação de intersubjetividade entre o aluno surdo, o professor de língua portuguesa e o tradutor intérprete de Libras.** 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <http://tede.ufp.br:8080/jspui/handle/tede/1775#preview-link0>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HABERMAS, J. **The theory of communicative action.** Reason and the rationalization of society. v. 1. Boston, Beacon Press, 1984.
- HUSSERL, E. **Meditações cartesianas e conferências de Paris:** de acordo com o texto de Husserliana 1. Rio de Janeiro: Forense, 2013

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998, p. 96-103.

LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVINAS, E. **Entre nós. Ensaios sobre a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEREIRA, D. Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos. In: PEIXOTO, A. C. S.; BARBOSA, L. P. (org.). **Cenários linguageiros**. Araraquara: Letraria: 2020, p. 144-175.

PEREIRA, D. et al. Políticas linguísticas e educação bilíngue para alunos surdos. In: PEREIRA, D. et al. (org.). **Língua de Sinais Brasileira**: ensino, educação bilíngue e políticas públicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 60-80.

PERLIN, G. Identidade Surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R de (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

PIVA, A. et al. Origens do conceito de intersubjetividade: uma trajetória entre a filosofia e a psicanálise contemporânea. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 09, jan./jun. 2010. Disponível em: www.revistacontemporanea.org.br. Acesso em: 22 jun. 2024.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 30, p. 68, jul.-dez. 2008.

QUADROS, R. M. de; NEVES, Bruna Crescêncio; SCHMITT, Deonísio; LOHN, Juliana Tasca; LUCHI, Marcos. **Língua brasileira de sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Editora Garapuva, 2018.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, v. 55, p. 213-222, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648>. Acesso em: 22 jun. 2024.

REZENDE-CURIONE, P. L. F. Aspectos identitários, culturais e linguísticos. LIMA, M. D. (org.). **Educação de surdos em perspectiva bilíngue**: teoria à prática de ensino - uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024. p. 163-175.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A. Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de; KUNTZE, M.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. **Aquisição da língua de sinais**. Editora: Arara Azul, v-book., 2020. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/aquisicao-da-lingua-de-sinais/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

8

Letícia Andrade Elesbão

LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA:

DESENVOLVIMENTOS TECNOLÓGICOS
E MEIOS EDUCACIONAIS

RESUMO:

Este estudo aborda a evolução da Língua Brasileira de Sinais no Brasil, destacando a exclusão histórica e o avanço recente na educação de sujeitos surdos. Assim, destaca-se como problema de pesquisa a relação entre tecnologia e educação de alunos surdos. Neste contexto, esta pesquisa justifica-se pelo avanço significativo da educação bilíngue para indivíduos surdos no Brasil, graças a políticas públicas, leis específicas e um crescente reconhecimento da importância da Libras na formação educacional de alunos surdos. Apresenta-se como objetivo, analisar o impacto das mídias e tecnologias na disseminação e ensino da Língua Brasileira de Sinais. Teoricamente, baseia-se em autores como Strobel (2009) e Silva e Moreira (2021), que discutem a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade e a importância das mídias no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. A metodologia é bibliográfica e exploratória, no qual buscamos investigar o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais no decorrer do tempo e sua relação com tecnologias no ensino de alunos surdos. Conclui-se que, apesar dos avanços, a inclusão de alunos surdos ainda enfrenta desafios significativos, especialmente na qualificação de professores e no acesso a tecnologias inclusivas. A pesquisa enfatiza a importância de políticas públicas e do desenvolvimento de novas tecnologias para a plena efetivação da educação bilíngue de surdos, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo para esses alunos.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Tecnologias; Educação.

INTRODUÇÃO

Quando olhamos para a história da pessoa surda no Brasil, é possível identificar constantes negligências, desumanidade, ignorância, exclusão e preconceitos. No período colonial, os sujeitos surdos enfrentavam uma enorme exclusão social. Nessa época, a educação para eles era quase que inexistente, ao ponto de serem vistos como pessoas ineducáveis, por não conseguirem escutar como as pessoas ouvintes.

Desta forma, não havendo qualquer política de inclusão ou auxílio para essas pessoas, elas acabavam sendo excluídas conforme esclarece Strobel (2009). Entretanto, no segundo império em 1855, Dom Pedro II convidou o professor francês Eduard Huet para se mudar para o Brasil com o propósito de ensinar uma metodologia de ensino para pessoas surdas, já aplicada em grande parte da Europa e na França. Em 1857 foi criada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, entretanto a escola era eletiva. Com isto, apenas crianças do sexo masculino eram acolhidas. Neste contexto, o método adotado era passado para os estudantes de forma oral, apresentando poucos resultados. Inicialmente, o instituto fundado por Eduard Huet, recebeu o nome de Imperial Instituto Surdos-Mudos que, atualmente, é conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), segundo Silva (2010).

Na década de 1970, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a conquistar espaço. Nessa mesma época, o instituto já disponibilizava tratamento adequado para bebês que apresentavam surdez, afirma Honora (2015). Ademais, inovando, eles adotaram o bilinguismo e Libras passou a ser ensinada para um número maior pessoas surdas. Posto isto, iniciou-se de forma vagarosa, a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade. Além disso, um fator importante foi o investimento feito pelo instituto, delegado a pesquisas sobre metodologias e processos utilizados na educação dos surdos. Por conseguinte, em

decorrência das pesquisas e estudos obtidos, foi criado o primeiro curso em nível de especialização para professores que trabalham na educação de pessoas surdas, de acordo com Cunha (2022).

No de 2005, foi decretada a inserção da Libras como componente curricular nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia por todo o país, conforme o Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005):

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

O Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) regulamenta a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e o Art. 18 da Lei n.º 10.098 (Brasil, 2000). Este decreto define diretrizes para a integração da Libras nos sistemas educacionais e para a formação de profissionais especializados. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da Libras em cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e garante o direito ao atendimento em Libras em instituições públicas e serviços de interesse público. O objetivo do decreto é promover a acessibilidade e a inclusão social das pessoas surdas no Brasil. Segundo Souza (2017), tal documento sucedeu-se do grande ativismo da comunidade surda

brasileira que lutava pelo reconhecimento da Libras como língua verdadeira no país, e pelo cumprimento e ascensão da minoria surda.

Através desse trabalho discutiremos a relação entre tecnologia e educação de alunos surdos, utilizando pesquisa bibliográfica e exploratória.

REFERENCIAL TEÓRICO

MÍDIAS IMPRESSAS E JANELA DE LIBRAS

As mídias desempenham um papel fundamental na acessibilidade e comunicação, sendo de grande importância na promoção e inclusão da Libras na sociedade. Sendo assim, a história evidencia o grande avanço significativo das mídias sociais e tecnológicas na comunidade surda.

Antigamente, o que envolvia a Libras eram as mídias impressas. Consequentemente, elas desenvolviam um papel limitado na sua propagação, pois os materiais impressos eram escassos e na maioria das vezes a linguagem gestual e visual não eram refletidas de forma apropriada. Porém, com o passar do tempo, sobreveio esforços para criar materiais didáticos, que concebiam um ensino mais eficaz, gerando um dicionário para o ensino da língua (Silva; Moreira, 2021).

De acordo com Goldfeld (1997), linguagem não se restringe apenas a uma forma de comunicação. Consequentemente, ressalta-se que o pensamento individual é constituído através das interações, sendo assim, a comunicação se torna fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Corrêa (2021), conforme o passar do tempo, os métodos foram se inovando. Logo, com a chegada da televisão e

do vídeo, já era de se esperar que eles trouxessem maiores avanços para a propagação da Libras. Deste modo, observa-se que as mudanças começaram a ocorrer quando programas de televisão (TV) começaram a aparecer com Tradutor Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa em canais de notícia e canais educativos, tendo o objetivo de trazer um reconhecimento para a mídia audiovisual. No entanto, esses canais alcançavam a minoria dos brasileiros por serem inseridos em seletivos programas, já que a maioria dos programas televisivos são pensados para pessoas ouvintes e falantes.

A estratégia de tornar os programas de TV mais acessíveis não trouxe resultados gloriosos, por mais que a inclusão de pessoas surdas seja um tema que “circule” nas mídias, ele não tem sido efetivamente assegurado conforme a legislação nacional indica.

[...] A nova realidade de acessibilidade para surdos em vídeos político-partidários estabelecida pela LBI fez com que uma diversidade de formatos, tipos, cores, tamanhos e recortes de janelas fossem inseridas nas propagandas partidárias obrigatórias e nos debates municipais promovidos pelas diferentes emissoras de TV em 2016. A pluralidade dessas inserções pode ser atribuída, dentre outros aspectos, ao fato de que, antes da LBI, poucos candidatos ou partidos adotavam o uso desse recurso em suas produções audiovisuais publicitárias (Nascimento, 2017, p. 2).

A Lei n.º 10.098 (Brasil, 2000), conhecida como Lei da Acessibilidade, se tornou a primeira lei no Brasil a estabelecer diretrizes para promover a interação social das Pessoas com Deficiência (PcD), exigindo direitos, oportunidades de participação e vida em sociedade. Contudo, essa lei solicita que emissoras de TV insiram legendas em português em quaisquer tipos de filmes, tornando-os acessíveis às pessoas surdas, segundo Silva e Faria (2016).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as legendas são uma forma de acessibilidade, para algumas pessoas surdas, já que transpassa as palavras que são emitidas oralmente; incluindo sons

e movimentos audíveis, que não podem ser percebidos por pessoas surdas, conclui Silva e Faria (2016). Todavia a falta de acessibilidade comunicacional das mídias na vida dos sujeitos surdos é deveras recorrente, um exemplo disso seria os canais abertos, que não dispões de janela de Libras, segundo Nascimento (2017).

Ademais, a janela com Tradutor Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa é uma ferramenta vital para assegurar a acessibilidade e a inclusão das pessoas surdas na sociedade. Ela viabiliza que informações audiovisuais sejam compreendidas por esse público, garantindo-lhes igualdade de acesso a conteúdos variados, como programas de TV, filmes e eventos ao vivo. A presença dessa janela em anúncios publicitários, congressos, seminários e outros eventos de natureza científica e cultural é essencial para que as pessoas surdas tenham a mesma oportunidade de se informar e participar de atividades que envolvem conhecimento e entretenimento. Além disso, essa ferramenta impulsiona a inclusão social, aumentando a conscientização sobre a importância de adaptar a comunicação para diversos públicos e fortalecendo a prática da acessibilidade. Assim, a janela de Libras é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

INTERNET E MÍDIAS DIGITAIS

O surgimento da *internet* e das mídias digitais foi um fator revolucionário para a forma com que a Libras é compartilhada e acessada nos dias de hoje. Com isto, a *internet* inaugurou uma nova dimensão e um universo de possibilidades, dentre eles vários fatores nos quais a Libras é difundida, agregando benefícios e acesso à comunidade surda, podendo ser observado no estudo de Andrioli, Vieira e Campos (2013).

Destaca-se algumas maneiras pelas quais a *internet* impactou a Libras foram: online, vídeo aula e materiais didáticos. Esses

recursos permitem que pessoas surdas aprimorem suas habilidades em Libras de forma mais evidente, acessível e conveniente. Outros fatores que atribuem de forma equitativa é a comunicação e a socialização que se dá pelas plataformas de mídias sociais, videoconferência e aplicativos de mensagens que facilitam toda e qualquer comunicação entre pessoas surdas.

Toda essa possibilidade gera no indivíduo o sentimento de capacitação e autorresponsabilidade, ampliando as oportunidades de socialização e interação, criando comunidades virtuais que apoiam e incentivam uns aos outros. Já o acesso a informações também se dá através das mídias sociais. A *internet* possibilita que produtos digitais sejam disponibilizados em Libras, fornecendo a eles informações importantes e acessíveis à comunidade surda, englobando entretenimento, notícias e serviços públicos, de acordo com Rosa e Cruz (2001).

Atualmente, a Libras é reconhecida como uma língua do nosso país, sendo ela a maior forma de comunicação para indivíduos surdos no Brasil, segundo Baldo e Iacono (2008/2009). Quando falamos sobre escolas, devemos pensar em um ambiente equitativo e inclusivo e para que isso ocorra é fundamental que os materiais utilizados em sala de aula, por alunos surdos, sejam adaptados para incluir a Libras. Algumas plataformas de ensino e aprendizagem online já possuem essa acessibilidade, como *Moodle* e o *Google Classroom*, que podem incluir vídeos e materiais em Libras, de acordo com Souza (2020), aplicativos de tradução como *Hand Talk* e *VLibras* que traduzem texto e voz para Libras em tempo real por meio de um avatar virtual em experiência em três dimensões (3D) – computação gráfica, contudo, quando a informação que se busca é inexistente em seu banco de dados, apresenta-se a datilologia da palavra (recurso que utiliza o alfabeto manual em Libras). São ferramentas acessíveis que facilitam a comunicação e aprendizagem do aluno, de acordo com Silva e Bezerra (2019).

Para além disso, existe a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (AR), que podem criar ambientes imersivos para os alunos surdos, dando a eles a oportunidade de interagir com o conteúdo aplicado pelo docente. Uma interação de forma visual e prática, como aulas que possibilitam a experiência em 3D. Existem também os softwares educacionais específicos, que são desenvolvidos especificadamente para o ensino de Libras. Eles oferecem atividades interativas e exercícios que facilitam a aprendizagem, na visão de Silva e Bezerra (2019).

Diante dos fatos apresentados, essas novas ferramentas trazem consigo benefícios e desafios. Eles podem gerar acessibilidade ao conteúdo educacional e aumentar o engajamento dos alunos, porém é evidente a necessidade de um treinamento adequado para os professores. Ao combinar essas ferramentas, torna-se viável a formação de um ambiente escolar acolhedor e equitativo, que tem o potencial de alcançar os objetivos atribuídos aos alunos surdos.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) estabelece diretrizes para a educação bilíngue de pessoas surdas no Brasil. Ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), para incluir e especificar a educação bilíngue como uma modalidade de ensino. A educação bilíngue para pessoas surdas é uma modalidade de ensino, que reconhece e valoriza a Libras como a primeira língua (L1) para pessoas surdas, e a língua do país, o português no Brasil como a segunda língua (L2), de acordo com a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021). É um marco importante para a educação de pessoas surdas no país, que estabelece reconhecimento da educação bilíngue, qualificação de professores e inclusão. Essa lei também assegura aos estudantes surdos o direito de serem educados em escolas bilíngues ou em classes bilíngues em escolas regulares, onde a Libras seja utilizada como meio de instrução.

O bilinguismo, se utilizado de modo correto, ou seja, permitindo o acesso da criança surda à comunidade que utilize a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), de forma que ela possa adquiri-la através de diálogos e, ao mesmo tempo, se forem estimulados os resíduos auditivos e a língua oral, pode-se dar às crianças surdas condições semelhantes às ouvintes, na aprendizagem e no desenvolvimento (Rodrigueiro, 2000, p. 112).

Os avanços tecnológicos trazem grande benefício para a comunidade de pessoas surdas. Nesse sentido, os jogos didáticos tecnológicos surgem como uma ferramenta inovadora no campo da educação, transformando a maneira como discentes interagem com o conhecimento. Incorporando elementos lúdicos e interativos, potencializando habilidades essenciais para o bom convívio social. Esses jogos não só tornam o aprendizado mais envolvente, mas facilitam a interação e compreensão em sala de aula, segundo Sena, Serra e Schlemmer (2023).

Os jogos didáticos tecnológicos capturam a atenção dos alunos de forma eficaz, oferece uma abordagem dinâmica e adaptável ao ensino, beneficiando alunos de diversas idades e habilidades, incluindo alunos surdos.

Ressignificar estratégias, numa proposta bilíngue, torna-se uma necessidade imprescindível, principalmente porque cada sujeito tem seu ritmo próprio de aprendizagem, e as metodologias engessadas e padronizadas não atendem às necessidades de maneira uniforme, visto a heterogeneidade da sociedade. Consequentemente, alia-se a isso o fato de que elementos da cultura surda necessitam de representatividade para que a inclusão seja realmente efetivada (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 14).

Observando o cenário atual, é visível o avanço significativo da educação bilíngue para indivíduos surdos no Brasil, graças a políticas públicas, leis específicas e um crescente reconhecimento da importância da Libras na formação educacional de alunos surdos.

No entanto, atualmente ainda apresenta desafios que precisam ser enfrentados para garantir a plena efetivação dessa modalidade educacional. Pode-se afirmar que há um esforço crescente para capacitar professores em Libras, tendo em vista que universidades e instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação e pós-graduação específicos para a formação de educadores bilíngues, garantindo que eles estejam preparados para ensinar tanto em Libras quanto em português escrito, de acordo com o Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005).

Segundo Fernandes e Moreira (2014), a falta de infraestrutura e a qualificação insuficiente tem um impacto profundo na educação bilíngue para alunos surdos. É necessário um esforço contínuo para superar as barreiras existentes, melhorar a infraestrutura e garantir a formação adequada de professores. Com a combinação de políticas públicas eficazes e uso de tecnologias inovadoras, a educação bilíngue para alunos surdos tem o potencial significativo para transformar a vida desses alunos, promovendo o desenvolvimento linguístico, cognitivo e se tornar um modelo exemplar de inclusão e qualidade educacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica e exploratória, no qual buscamos investigar o desenvolvimento da Libras no decorrer do tempo e sua relação com tecnologias no ensino de alunos surdos. A pesquisa bibliográfica é um estudo feito com base em materiais teóricos já publicados, envolvendo análise e coleta de dados, tendo como função trazer subsídios para o conhecimento diante daquilo que foi pesquisado, conforme o pensamento de Pádua (2019).

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Esta pesquisa buscou como suporte autores que tratam sobre Libras em diversos cenários de importância. Gil (2008) cita que uma pesquisa exploratória tem como principal objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições sobre o tema, trazendo maior conhecimento para o pesquisador, tornando-o mais familiar com o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços com o passar do tempo, ainda existem desafios a serem superados e políticas públicas para serem criadas, fazendo com que a Libras seja incluída na sociedade. Os desenvolvimentos de tecnologias inclusivas são cruciais para a promoção da Libras na sociedade. Entende-se que a comunicação é o maior desafio para pessoas surdas, uma vez que tais sujeitos estão imersos em uma sociedade que fora criada para ouvintes.

E esse processo se dificulta ainda mais em um país onde o desenvolvimento linguístico é um processo complexo, influenciado por diversos fatores históricos, culturais, sociais e educacionais. Ao observar nosso cenário atual, observamos que a quantidade



de profissionais Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa aumentou, entretanto, a quantidade de alunos surdos também. Assim, continua sendo um grande desafio para indivíduos surdos se comunicarem. A interação entre pessoas surdas e a sociedade acaba sendo limitada ao Tradutor Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, sendo que não é fácil encontrar ouvintes que tenham habilidade em se comunicar através de Libras. Em momentos como intervalo, recreio ou trabalhos extras, as pessoas surdas ficam isoladas e provavelmente desconfortáveis, tendo em vista que existe uma ausência de habilidade em Libras por parte dos colegas, quando a língua predominante se destaca pela oralidade.

A adoção dessas tecnologias requer conhecimentos para além de técnico, mas também uma compreensão pedagógica de como integrá-las de forma eficaz no currículo do docente. Formação contínua e suporte técnico são essenciais para que os professores possam maximizar o potencial dessas ferramentas e promover uma estratégia de ensino tornando a aprendizagem do aluno mais atrativa e significativa. Jogos de RV, surgem como uma estratégia de ensino que pode engajar os alunos, motivar ações, solucionar problemas, promovendo a aprendizagem. Por ser um jogo de aspecto lúdico ele pode ser usado para atingir diversos objetivos pedagógicos, tornando-se uma alternativa que envolve o desempenho de cada aluno, sendo ele surdo ou não.

Pessoas que ocupam espaços escolares têm um grande dever no uso e difusão da Libras. Contudo, se o ensino da Libras for implementado desde o ensino fundamental, a inclusão social será mais eficaz ao decorrer dos anos, o que promoveria o conhecimento da língua e garantiria uma melhor participação das pessoas surdas em atividades educacionais, culturais e sociais.

Buscar conhecimento sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos é importante, porém a sua aplicação é imprescindível, pois gera maiores resultados no tocante a educação de

pessoas surdas, aumentando o acesso dessas pessoas à educação. Aplicar essa modalidade de ensino nas escolas ajudaria a trazer maior garantia de que os alunos surdos receberão um ensino de qualidade, fazendo com que tenham maior possibilidade de alcançar seus objetivos pessoais, linguísticos, culturais e educacionais, pois, a Libras é uma língua, com características gramaticais semelhantes às línguas orais.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, M. G. P.; VIEIRA, C. R.; CAMPOS, S. R. L. Uso das tecnologias digitais pelas pessoas surdas como um meio de ampliação da cidadania. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, v. 5, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT04-2013/AT04-022.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BALDO, C. F.; IACONO, J. P. **Letramento para alunos surdos através de textos sociais.** Artigo final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação. 2008/2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/cirleibaldo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://arquivos.cruzeirodoseducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Altera o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 26 mar. 2024

CORRÊA, S. M. Acessibilidade na TV digital: uma política de inclusão para o surdo na televisão brasileira. 2021. 84 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua. Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/33101>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CUNHA, E. F. A inclusão de surdos no ensino superior: um estudo de caso exploratório. 2022. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas). Universidade do Minho (Portugal). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/80317>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, edição especial, n. 2, 2014, p. 51-69.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SOUZA, R. de A. A implantação da Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 073-098, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9245>. Acesso em: 6 abr. 2024.

NASCIMENTO, V. **Janelas de Libras e gêneros do discurso**: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas n. 56, v. 2, maio/ago., 2017, p. 461-492. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kJrDfHvSNDXtndcD9Kh6pby/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas/SP: Papirus Editora, 2019.

RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**, DPI/CCH/UEM, v. 5, n. 2, 2000, p. 99-116. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SWDty6CJgvzh7Zn4vQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ROSA, A. da S.; CRUZ, C. C. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Educação Temática Digital**, v. 2, n. 3, p. 38-54, 2001. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://d-nb.info/1191302628/34>. Acesso em: 14 maio 2024.

SENA, L. de S.; SERRA, I. M. R. de S.; SCHLEMMER, E. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120615, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/120615>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, A. V. R.; MOREIRA, J. Jornalismo para todos: a inclusão dos surdos e da Libras no audiovisual. **Revista Adverbio**, v. 16, n. 31, nov. 2021. Disponível em: <https://adverbio.fag.edu.br/index.php/ojs3/article/view/244>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SILVA, D. R. da; BEZERRA, J. B. **O uso de software como facilitador na interação com o surdo**: Hand Talk e VLibras. 2019. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Informática. Instituto Federal do Amapá, Macapá, AP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/262>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA, D. C.; FARIA, N. G. Legendas e janelas: questão de acessibilidade. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 65-77, jan./jul., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36156/20226>. Acesso em: 7 mar. 2024.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba/PR: Editora Ibpex, 2010.

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.



9

*Keissy Sibelly Moraes Limite
Sara Moitinho da Silva*

**PRÁTICAS
DOCENTES
BILÍNGUES:**

**DA FORMAÇÃO À SALA
DE AULA INCLUSIVA**

RESUMO:

Pesquisas anteriores levantaram questionamentos: a formação dos professores tem sido satisfatória para o trabalho com alunos surdos em classes inclusivas? A disciplina de Libras, obrigatória no currículo desde a Lei 10.436 de 2002, tem capacitado plenamente os docentes? E a tecnologia, será uma ferramenta para a inclusão? Analisando essas questões em contato com professores, percebeu-se que investigá-las é reconhecer que a inclusão da pessoa surda só acontece quando há conhecimento cultural, linguístico, didático e pedagógico por parte dos agentes de inclusão. A interação entre professor e aluno é elemento construtor da aprendizagem, portanto, aprimorar estratégias de ensino bilíngue para os cursos de formação é relevante. Entre os autores base da pesquisa estão: Campello (2008), Skiliar (2003), Moitinho (2016), Pradanov e Freitas (2013), Nóvoa (2009), Limite (2023). A metodologia é do tipo pesquisa social pesquisação que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos dentro de um contexto específico e prático, com atores ativos para abordar o problema. Para aproximar o campo da pesquisa e das pesquisadoras, o "Curso de Extensão em Educação Bilíngue para docentes: da teoria à prática" foi implementado para os professores interessados no município de Iguaba Grande/RJ. Esse projeto tem confirmado a carência na capacitação dos professores para incluir os alunos surdos em suas classes. Fato que legitima as hipóteses iniciais e traz descobertas como a ausência da disciplina de Libras na formação de alguns professores, mesmo após a determinação da legislação, e sugestões como estágio específico na educação de surdos durante a formação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação bilíngue. Libras. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Em pesquisas anteriores, as autoras constataram os desafios para a inclusão de alunos surdos enfrentados por professores ouvintes. Dentre as causas apontadas, está a superficialidade da formação básica ao promover poucos subsídios ou conhecimentos rasos sobre as especificidades da inclusão de alunos surdos. Em busca de contribuir para uma sociedade inclusiva, pautada na construção de uma educação bilíngue desenvolvida ao longo da formação docente, estendida para as salas de aula e escolas, as autoras deste artigo, líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Bilíngue de Surdos (GEPEBS), vinculado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, elaboraram e submeteram a proposta do “Curso de Extensão em Educação Bilíngue para docentes: da teoria à prática”, para os professores da rede municipal de Iguaba Grande/RJ. Tal experiência, bem como seus trâmites, pesquisas e achados, será revelada e analisada neste artigo.

Os autores que embasam este trabalho trazem a compreensão da surdez para além do não ouvir, como uma diferença que requer conhecimento de seus fundamentos, dentre eles a língua de sinais e a percepção de que são necessárias abordagens específicas, pensadas na visualidade, com didática e ações pautadas na genuína inclusão, planejadas para surdos, e não somente adaptadas de ouvintes, inseridas no currículo dos cursos formadores. A proposta do Curso de Extensão teve como base o currículo específico para a formação continuada de professores, trazendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) dentro dos aspectos didáticos e pedagógicos no contexto da sala de aula, visando mesclar aspectos teóricos, conhecimentos sociais e científicos, por meio do pensamento crítico, acerca da produção de materiais pedagógicos e atividades bilíngues na formação docente dentro da prática pedagógica.

Assim, o objeto da pesquisa pauta-se na escassez de conhecimentos sobre as especificidades da inclusão de alunos surdos e,

concomitantemente, no acesso a Libras e à Comunidade Surda, visto que a formação nos cursos de licenciatura não consegue abranger toda a gama de estudos sobre a inclusão. Busca-se, então, construir junto aos professores arcabouço teórico e prático para eles incluírem seus alunos nas salas de aula regulares e nos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais.

O curso conta com uma turma de 30 docentes, formados em nível médio e/ou superior. As aulas tiveram início no mês de agosto de 2023, com previsão para término em junho de 2024. Dentre os temas abordados no curso, estão os aspectos históricos da Comunidade Surda, estudos da visualidade, produção de materiais pedagógicos bilíngues em formato físico e digital, cultura surda, língua de sinais e Libras na prática. O curso organiza-se em 3 módulos de 40h cada, mais atividades complementares, totalizando 140 horas, supervisionado e certificado pelo Departamento de Ensino Superior do INES.

Essa pesquisa tem sua base no tipo de pesquisa social pesquisa-ação, com a participação ampla dos membros, privilegiando o espaço de interação onde acontece uma mescla entre conhecimentos sociais e científicos. Percebe-se que, a partir da oficialização da Libras no Brasil em 14 abril de 2002, através da Lei n.º 10.436, muitas evoluções no campo da Educação de Surdos aconteceram. Dentre elas, a inclusão da Modalidade Educação Bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), por meio da Lei n.º 14.191 de 2021, e, apesar de critérios para a formação básica dos professores, ainda assim, muitos desafios são encontrados na prática cotidiana docente.

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a implementação da proposta do curso e seus impactos na formação de professores para atuarem na educação de surdos com o olhar voltado para a produção de materiais didáticos e, também, para as práticas educativas produzidas pelos docentes, que buscam contribuir para o processo ensino aprendizagem das crianças surdas. Justifica-se pela urgência em aprofundar os conhecimentos dos professores; analisar

e propor estratégias inclusivas, no que tange à Cultura Surda; disseminar a Libras e colaborar para uma sociedade mais inclusiva, por meio de práticas bilíngues nos ambientes escolares, tendo a escola como *locus* privilegiado para iniciar ações e explorar saberes que reverberam socialmente. A experiência revelada no presente artigo tem como proposta fulcral descrever como os processos de aprendizagem foram construídos pelos professores formadores e pelos professores em formação em uma relação de simbiose teórica e prática. Concomitantemente, verificar a repercussão da assimilação dos conteúdos e seu impacto no planejamento das aulas, no acolhimento e na interação com os alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma sociedade que se afirma democrática, como a nossa – que tem como princípio o direito à educação de qualidade para todos –, deve ser também uma sociedade que considera os indivíduos fundamentalmente iguais em dignidade e direitos. Logo, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir a cada um dispor das mesmas oportunidades de fazer valer a igualdade na diferença, pois o modelo baseado na crença de que vagas nas escolas para todos garantem a “igualdade de oportunidades” implica sérios problemas pedagógicos. Esse princípio meritocrático pressupõe que todos estejam no mesmo patamar de conhecimento e que sejam submetidos às mesmas avaliações. Assim, as diferenças aparecem, e os alunos surdos que não estão no mesmo nível de competição se afundam em uma prática pedagógica ouvintista, que não atua nos parâmetros de uma educação inclusiva e bilíngue.

A lei mais recente que cita questões relacionadas aos novos encaminhamentos da Educação de Surdos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e que passa a vigorar

acrescida do seguinte Capítulo V-A: A Lei n.º 14.191 de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) para dispor sobre a Educação Bilíngue para Surdos, não se trata apenas da educação dos alunos surdos, mas das diferenças entre as pessoas. O sistema educacional apresenta rigidez para aceitar as diferenças entre os grupos sociais, o que acaba transformando diferenças em desigualdades escolares e, mais precisamente, em desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Iniciativas importantes têm ampliado o acesso à escolarização das crianças surdas no sistema de ensino brasileiro. A elaboração, pelo MEC, da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) teve por objetivo definir fundamentos e diretrizes para a inclusão escolar de alunos surdos ou com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Tais diretrizes pretendem orientar os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, e transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

O direito à escolarização desses alunos está assegurado na Constituição de 1988 e na LDB n.º 9.394/1996; por outro lado, é possível perceber, por intermédio dos depoimentos dos professores, que essa ainda é uma realidade cheia de ausências e que a legislação é pontual. É urgente que o sistema educacional de ensino garanta a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, bem como o desenvolvimento de ações pedagógicas que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e viabilizem o processo de construção da educação inclusiva.

No artigo "Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade", Flávia Schilling e Sandra Miyashiro (2008) afirmam que a instituição escolar passou a ter também, entre suas funções sociais, a construção de uma sociedade inclusiva, no sentido



do respeito às minorias, aos diferentes e aos "anormais" (como ainda são, infelizmente, denominados em certos meios, e não necessariamente por insensibilidade, mas por ignorância). No entanto, o debate "não parece esboçar uma crítica ao modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo" (Schilling; Miyashiro, 2008, p. 3). Segundo as autoras, esse é um questionamento fundamental que implica a necessidade de uma crítica que vá além das declarações, ou seja, que perceba a necessidade de transformações mais gerais e outras centradas na própria instituição escolar, pois foi delegada à escola e aos professores a responsabilidade da construção de uma sociedade que propõe a inclusão dos considerados "diferentes".

Então, em diálogo com a luta do povo surdo, juntamente com o momento cultural, em defesa ao respeito pelas diferenças como constituintes da humanidade, a proposta da educação bilíngue se volta ao fortalecimento e à valorização da Libras e da Cultura surda, assumindo um papel importante na organização e no fortalecimento de escolas bilíngues. É essencial considerar, no caso de alunos surdos, as questões linguísticas e culturais inseridas nas demandas de aquisição da língua de sinais como primeira língua, da língua portuguesa como segunda língua e da ampliação das possibilidades de constituição da identidade surda por meio da convivência e valorização da língua e da cultura surda na escola, em uma perspectiva de uma educação bilíngue para as crianças surdas.

A proposta da educação bilíngue para surdos, partindo de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização de surdos nas últimas décadas (Skliar, 2003, p. 86). Ainda de acordo com a afirmação de Skliar (2003), podemos perceber que a educação bilíngue para alunos surdos se configura como uma nova forma de ensinar e aprender, e não apenas em um simples ensino de duas línguas, mas numa nova dimensão pedagógica que deve estar inserida no campo

linguístico e, também, numa dimensão política e cultural, pois a educação bilíngue envolve a escolarização dos alunos surdos, "da língua através do qual a criança surda poderá formular hipóteses sobre o mundo, criticar, dialogar, se emocionar" (Skliar, 2003, p. 93).

Para que o professor alcance êxito nesse processo inclusivo, a sua formação precisa contemplar aspectos específicos da educação bilíngue em conjunto com estratégias tecnológicas de produção de vídeos, imagens e aparatos visuais, tendo como premissa que a Libras é uma língua gesto-visual.

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais (Campello, 2008, p. 136).

A educação bilíngue para surdos deve ser pautada em um projeto educacional com uma consistência política, para entender a educação de surdos como "uma prática de direitos humanos com o objetivo de promover uma cultura de respeito aos princípios que embasam a educação bilíngue e a educação em direitos humanos como construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, democrática e plural" (Moitinho, 2016, p. 40).

Em se tratando do desenvolvimento pessoal do professor, defendido por Nóvoa (1995) e por Santos, Ruschel e Soares (2012, p. 20), este "exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua". Portanto, é necessário provocar momentos de interação entre professores, com o intuito de proporcionar discussões e trocas de vivências que favoreçam a reflexão sobre as possibilidades didáticas.

Dentre as inovações vividas pela sociedade, Nóvoa (2009, p. 196) acrescenta que "hoje é necessário mobilizar novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade". Espaços educativos inovadores não se configuram apenas pelo uso de métodos adequados; porém, mais importante do que saber utilizar a tecnologia, é saber como e em que momento a utilizar. Conforme Rocha, Correia e Santos (2021, p. 2),

As configurações culturais e a evolução das novas tecnologias da comunicação e informação trazem desafios para todos, especialmente para pais e educadores. Ao mesmo tempo que apresentam benefícios, os avanços tecnológicos atemorizam com a velocidade das mudanças. Na atualidade, a informação passa a ser elemento chave tendo os sistemas de comunicação como imprescindíveis. A interatividade traz subjacente o conceito de rede que, embora não seja recente, ganha notoriedade nas discussões atuais.

De acordo com as autoras Modelska, Azeredo e Giraffa (2018), o desafio para organizar a formação docente continuada (em serviço ou não) está na busca por proporcionar espaços de formação que vão ao encontro das reais necessidades do docente, criando espaços estrategicamente planejados para que eles experimentem, testem, discutam e troquem experiências acerca das possibilidades didáticas a partir de recursos tecnológicos necessários à prática, proporcionando ambientes significativos de aprendizagem. Pensando na formação específica para a educação bilíngue de surdos, conhecimentos sobre a produção de materiais pedagógicos adequados tornam-se relevantes. Segundo Limite (2023, p. 42),

os materiais bilíngues são aqueles que têm em destaque a língua de sinais e em segundo plano a língua oral, tendo como princípios de sua elaboração a análise das concepções do sujeito Surdo, sua cultura, identidade, a visualidade e os próprios artefatos produzidos pela Comunidade Surda.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa tem sua base no tipo de pesquisa social pesquisa-ação, que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de um contexto específico e prático, com uma participação ampla dos membros, em que acontece uma mescla entre os conhecimentos sociais e científicos. Ela apresenta como epistemologia uma educação baseada no diálogo, na prática educacional planejada e contextualizada; por isso, elencamos a pesquisa-ação como metodologia: por favorecer a participação e a interferência no campus estudado. Segundo Thiolent (2011), a pesquisa-ação é definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (Thiolent, 2011, p. 20).

Segundo Thiolent (2011, p. 4), "a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação." Uma das formas de pesquisa, no que se refere à abordagem do problema, é a pesquisa qualitativa, que Prodanov e Freitas definem como sendo

um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).



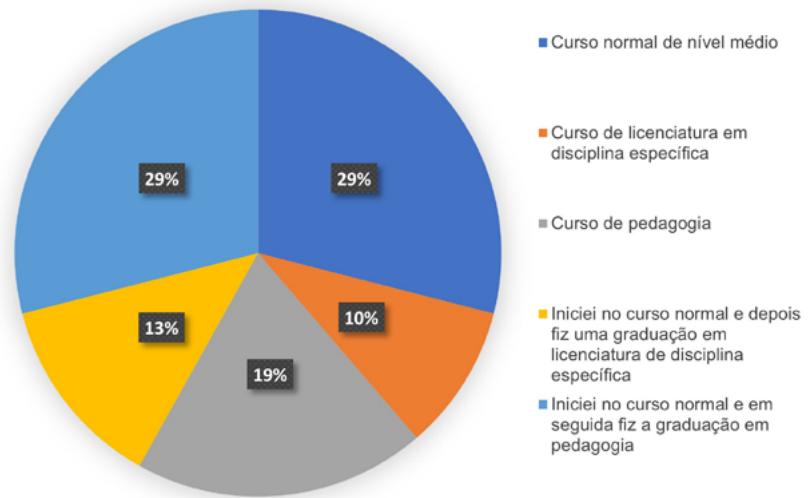
O processo de descrição da pesquisa tem base na etnografia, pois tem o objetivo de registrar, escrever e refletir sobre os processos. Abordamos o problema, observamos e agimos tendo como referência a natureza deles, consideramos os sujeitos envolvidos ao analisar os procedimentos e resultados. Logo, assumimos o compromisso de pesquisar por meio de um conjunto de ações, com vistas a resultar no desenvolvimento do conhecimento docente acerca da inclusão de alunos surdos. Refletimos sobre a prática do professor pesquisador e em seu processo contínuo de formação em busca de uma pesquisa que propõe soluções para o campo baseadas em teorias associadas à ação, ao fazer epistemológico e às concepções ontológicas das pesquisadoras. Ou seja, elaborar o "Curso de Extensão em Educação Bilíngue para docentes: da teoria à prática" como prática empírica de formação personalizada, que ressalta o protagonismo Surdo e a dialogicidade, com vistas a propor soluções para o trabalho do professor ouvinte, tomando como *locus* de pesquisa a sala de aula do curso e sua extensão na prática de cada professor. As estratégias desenvolvidas partem do princípio do movimento da tríade: observar, planejar, avaliar, que funcionam como um ciclo de ações que ocorre entre os membros da pesquisa no período de sua realização. A seguir, citamos os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa.

PERFIL DA TURMA

Ao longo do ano de 2022, a professora pesquisadora Keissy, então Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental de Iguaba Grande, percebeu que os professores da rede apresentavam dificuldades para incluir os alunos surdos (na época, 5 alunos em diferentes escolas e anos de escolaridade). Foi então que, junto à professora Sara, em parceria com o INES e com a prefeitura, o curso de extensão passou a ser planejado. Em julho de 2023, foi

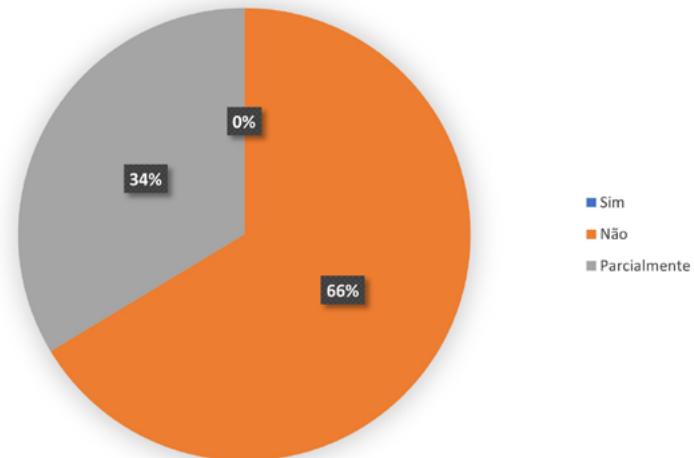
aberto o edital para a inscrição dos professores interessados na rede municipal de Iguaba Grande. O requisito para inscrição foi ser professor atuante nas escolas públicas do município. Foram abertas 30 vagas, preenchidas pelos 30 primeiros professores com inscrições válidas. Os professores efetuaram sua matrícula e, em agosto, as aulas tiveram início, com previsão de término em junho de 2024. Ou seja, o curso está em andamento no momento da escrita deste artigo, portanto não apresentamos discussões finais, mas refletimos sobre o processo nesse período. Em agosto de 2023, realizou-se uma pesquisa por meio de entrevista estruturada via Formulário do Google para traçar o perfil da turma, a qual os 30 professores responderam. Apresentamos a seguir os principais questionamentos e respostas:

Figura 1 - Formação básica dos professores



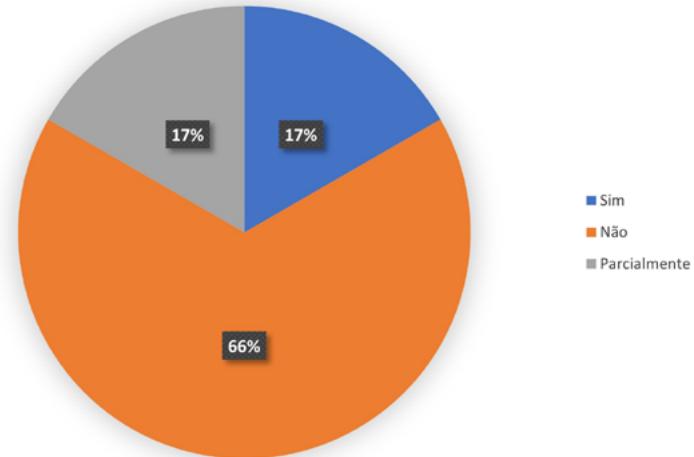
Fonte: Pesquisa das autoras.

Figura 2 - Consideram que os conhecimentos sobre educação de surdos na formação capacitaram



Fonte: Pesquisa das autoras.

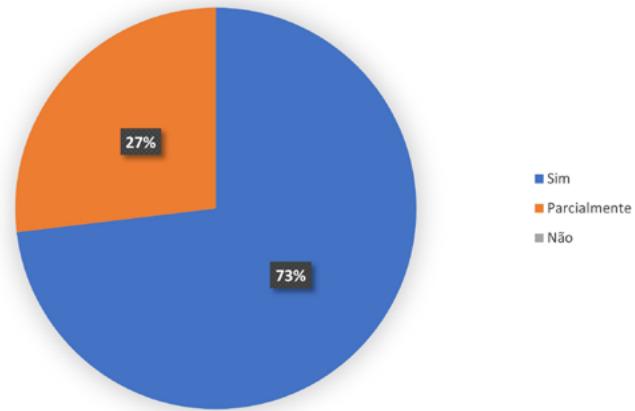
Figura 3 - Sobre segurança para trabalhar com alunos surdos



Fonte: Pesquisa das autoras.

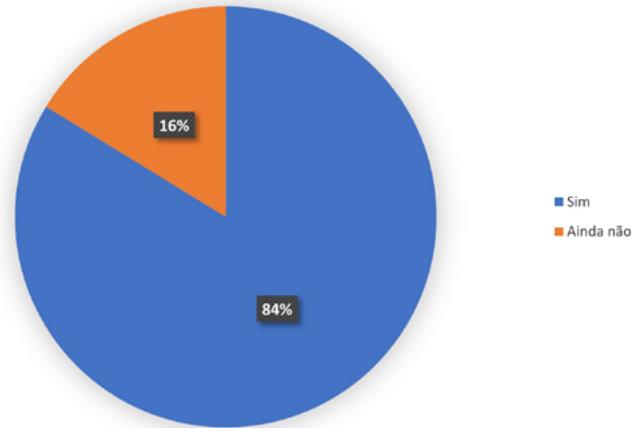
Em maio de 2024, ao serem novamente questionados sobre a capacitação para o trabalho com alunos surdos, novos dados foram observados, e eles permitem perceber um caminho de evolução no aperfeiçoamento dos professores:

Figura 4 - Se as aprendizagens adquiridas no curso até o momento têm colaborado com suas práticas



Fonte: Pesquisa das autoras.

Figura 5 - Se já aplicaram atividades bilíngues em sua sala de aula



Fonte: Pesquisa das autoras.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO CURSO

O planejamento do “Curso de Extensão em Educação Bilíngue para docentes: da teoria à prática” levou em consideração as experiências profissionais e acadêmicas das professoras organizadoras, bem como os princípios para uma educação ética, humana e inclusiva. Tem como objetivos:

- Objetivo geral: promover a formação continuada para professores do município de Iguaba Grande que atuam ou desejam atuar na Educação de Surdos, instrumentalizando-os para a investigação de fundamentos, princípios e práticas pedagógicas mais apropriados em uma perspectiva bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa) e intercultural.
- Objetivos específicos: contribuir com a formação continuada de professores em contexto bilíngue que reconhecem a ação educativa como prática político-social de intervenção e transformação da sociedade; promover a inclusão dos alunos surdos da rede municipal; fomentar os conhecimentos sobre a Educação Bilíngue; instrumentalizar os professores para atuarem com alunos surdos, surdo cegos e surdos com deficiências múltiplas; ampliar o conhecimento básico da Libras para estabelecer comunicação direta entre professores e estudantes surdos; capacitar os professores da rede municipal para准备em estratégias pedagógicas para alunos surdos; disseminar os aspectos da Educação Bilíngue para alunos ouvintes com vistas a colaborar com uma sociedade mais inclusiva.

O curso organiza-se em 3 módulos, que totalizam 140h, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Organização do curso de extensão

Módulo 1 - 40h	Módulo 2 - 40h	Módulo 3 - 40h	Atividades Complementares - 20h
Materiais Pedagógicos Bilíngues	Introdução à Libras	Prática da Libras em contexto escolar	
Estudos Surdos (10h)	Conceitos básicos na prática (10h)	Leitura e Literatura - parte 1 (10h)	Aula-passeio ao INES (10h)
Pedagogos e práticas pedagógicas bilíngues (10h)	Sinais na prática 1 (10h)	Leitura e Literatura - parte 2 (10h)	Prática supervisionada em campo (5h)
Tecnologias da informação e comunicação (8h)	Sinais na prática 2 (10h)	Conversação em Libras (10h)	Portfólio final (5h)
Criação de materiais bilíngues (12h)	Libras na sala de aula (10h)	Bilinguismo em sala de aula (10h)	

Fonte: produção das autoras.

O ensino aprendizagem da Língua de Sinais requer um olhar especializado e diferentes metodologias de acordo com o conteúdo trabalhado, sendo o dinamismo, a prática e a contextualização elementos fundamentais para alcançar a aprendizagem significativa de uma nova língua e dos seus aspectos culturais. Portanto, as metodologias ativas norteiam o trabalho pedagógico dos professores do presente curso. Entendem-se como metodologias ativas as estratégias que permitem ao aluno ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, construído por meio de situações-problema, jogos, dinâmicas, simulações, trabalhos, seminários, parecer crítico de artigos, visitas guiadas, relatórios. Sendo práticas para a compreensão da Libras, da Cultura surda e das especificidades do "ser surdo" em uma sociedade majoritariamente ouvinte. O módulo 1 prevê 38 horas presenciais, distribuídas em 19 aulas, que são, ainda, complementadas com mais 2 horas de atividades de pesquisa, totalizando as 40 horas previstas. O módulo 2 prevê 36 horas presenciais distribuídas em 18 aulas presenciais, complementadas com 4 horas de atividades de prática de diálogo em Libras, totalizando 40 horas. O módulo 3 prevê 34 horas presenciais em 17 aulas presenciais, complementadas com 6 horas de atividades em vídeo de prática da língua de sinais, totalizando 40 horas.

O curso possui formato híbrido, os módulos 1 e 2 são presenciais, tendo como docente do módulo 1 a professora pesquisadora Keissy, competente nos assuntos propostos; do módulo 2, uma professora intérprete do município, mãe de adulto surdo com experiência em interpretação em diferentes contextos; do módulo 3, à distância, uma professora intérprete educacional do INES. Os 3 módulos, bem como as experiências das docentes responsáveis por cada um, foram pensados para se complementarem e oferecerem aos professores em formação ampla possibilidade de interações e conhecimentos diversos. A previsão de término do curso está prevista para o mês de julho. Durante a escrita deste artigo, a turma está prestes a concluir o módulo 2 e iniciar o módulo 3. O curso também conta com uma sala de aula do Google, em que as atividades são realizadas, materiais são arquivados e consultados, além de ser um local de interação entre todos.

Para garantir a qualidade das aulas, as professoras formadoras mantêm diálogo constante e pesquisas para personalizar a dinamização do conteúdo com didática que seja exemplo para o próprio trabalho das professoras em formação nas suas salas de aula.

AVALIAÇÃO E PERFIL DO EGRESO

As avaliações terão como princípio uma comparação entre o que foi alcançado e o que se pretendeu atingir. Em um processo contínuo e permanente, é diagnóstica no sentido de verificar as dificuldades apresentadas pelos professores em formação, com o objetivo de fazer ajustes ou redimensionar a ação pedagógica, implicando assim em retomadas de decisão – principal papel da avaliação. Serão consideradas duas modalidades de avaliação: a somativa e a formativa, que se desenvolvem ao longo de todo o processo e levam em consideração os desempenhos revelados nas diferentes atividades formadoras. Em todo o processo, a avaliação tem em vista a análise da capacidade crítica e reflexiva dos/as professores/as em formação, dentro de uma perspectiva bilíngue, dialógica e multicultural.

No final do curso, o professor em formação deverá apresentar um relatório tipo portfólio das práticas desenvolvidas ao longo do curso, como último recurso avaliativo.

O perfil do egresso não pode ser reduzível a uma mera descrição de competências, pois engloba a própria identidade de um professor em formação da modalidade bilíngue, que se constrói histórica e sócio culturalmente a partir de uma indissociável relação teórica e prática de fundamentos e princípios epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos. Portanto, espera-se formar profissionais capacitados para trabalharem com alunos surdos, atendendo as demandas e especificidades desse público, bem como para difundir a Libras para alunos ouvintes no contexto de suas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento da escrita deste artigo, os professores em formação tiveram cerca de 30 aulas, contemplando em média 70 horas de curso, e, com base nas experiências desse período, vamos apresentar os resultados e tecer as discussões. Ao serem questionados sobre o uso da Sala de Aula Google como ferramenta auxiliar do curso, os professores apresentaram muitas dificuldades de uso, relataram insipriência e necessidade constante de auxílio de outras pessoas. Esse fato revelou que a tecnologia voltada para a educação ainda não faz parte do cotidiano desses professores, refletindo diretamente em suas práticas pedagógicas, afinal ninguém usa ou ensina aquilo que não conhece. Em um mundo altamente tecnológico, com alunos ávidos por novidades, já tem sido percebido que recursos e metodologias tradicionais de ensino não repercutem satisfatoriamente como há 10 ou 20 anos atrás. Promover esse incentivo para os professores buscarem se aperfeiçoar no uso das tecnologias foi importante para ampliar seus horizontes e revelar novas possibilidades, porque, ao se depararem com a necessidade de uso, precisaram buscar aprender sobre a ferramenta.

As ferramentas digitais, como aplicativos de edição de vídeos e fotos, sites para criação de jogos on-line, produção de material visual, dentre outras tecnologias, foram amplamente utilizadas, com vista a expandir os conhecimentos e as práticas dos professores e inovar as suas aulas, tornando-as dinâmicas e inclusivas. Também foram realizadas reflexões sobre a criação e adaptação de materiais pedagógicos bilíngues com base na didática e pedagogia visual. Os professores colocaram seus conhecimentos em prática e produziram materiais bilíngues, uma experiência enriquecedora e de muita interação. Cada dupla de professores planejou uma aula com recursos bilíngues, o plano de aula foi enviado na Sala de Aula Google e analisado pela professora em conjunto com a apresentação da aula para a turma em dia agendado. Elencamos três materiais para discussão de três pontos de maior destaque de aprendizagens: personalização de atividades, processo de criação e ludicidade.

Imagen 1 - Dominó numérico em Libras



Fonte: Acervo das autoras.

**Imagen 2 - Apresentação da professora
em vídeo com música das frutas**



Fonte: Acervo das autoras.

A imagem 1 mostra a atividade de uma dupla de docentes, produzida para alunos surdos e ouvintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de ensinar números em Libras, quantificação e contagem. No planejamento das professoras e na explanação da aula, observou-se a preocupação em partir dos conhecimentos prévios dos alunos e em contextualizar a aplicação da atividade com uma narrativa lúdica sobre números e quantidades. Os outros professores participaram da atividade experimento, refletindo sobre variações, que incluíram virar as peças para baixo e jogar como jogo da memória: em dupla uma criança escolhe uma ficha com o número em Libras, e a outra criança identifica a ficha do algarismo e da quantificação, dentre outras possibilidades.

A imagem 2 evidencia o esforço de uma dupla de professoras em produzir a aula de forma contextualizada e com recursos de mídia. O tema dessa aula foi “frutas” para crianças da Educação Infantil. As professoras gravaram e editaram um vídeo em Libras com uma música sobre as frutas, colocaram legenda em Língua Portuguesa. Como recurso de manipulação, fizeram as frutas de papelão com a atividade de “alinhavo”, que consiste em deixar furoinhos nas margens da imagem para a criança passar um barbante, com o objetivo de trabalhar a coordenação motora fina. Por ser uma atividade bilíngue, percebem-se os nomes das frutas em destaque, com o sinal em Libras da letra inicial e, na cor vermelha, a letra em Língua Portuguesa, ao que as professoras ensinaram também a datilografia das palavras e o sinal de cada fruta. Dentre as reflexões da turma, ressaltou-se a ideia de jogar com a associação entre palavras e imagens das frutas: a professora realiza o sinal de uma das frutas, e as crianças encontram a palavra e a imagem ou vice-versa. Para crianças maiores: colocar as frutas em ordem alfabética, as próprias crianças formarem frases em Libras e Língua Portuguesa com as frutas, além de uma deliciosa salada de frutas produzida com os alunos, para tocarem as frutas, sentirem cheiro e textura e depois se deliciarem com uma alimentação saudável.

Imagen 3 - Atividade cores em Libras



Fonte: Acervo das autoras.

A imagem 3 traz uma brincadeira que foi muito divertida, os professores participaram dela e interagiram bastante. Esta foi planejada para revisão de conteúdos com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A dupla de docentes apresentou o tema “cores” e os “números” entre 0 e 6, realizando o sinal em Libras de cada elemento e fichas com os algarismos e escrita das cores. Repetiram com a turma algumas vezes cada sinal, para memorização, e em seguida o “ditado estourado” começou: com o auxílio de um dado com números em cada lado, o participante jogava e, de acordo com o número sorteado, estourava um balão (abaixo de cada balão havia uma ficha com um algarismo), realizava o sinal em Libras do número sorteado e da cor do balão que deveria estourar. Dentro de cada balão, havia uma imagem ou escrita de algum conteúdo já aplicado, por exemplo: animais, letras, objetos escolares, dentre outros, que deveriam ser interpretados em Libras. Essa atividade rendeu boas risadas e análises sobre os processos de memorização dos professores ao buscarem relembrar os conteúdos do curso. Os docentes consideraram algumas variações com níveis de dificuldade diversificados de acordo com o público-alvo.

Essas atividades “mão na massa” colocaram os professores no centro do processo de aprendizagem, além de produzirem recursos de modo reflexivo e os inserirem em suas aulas. Houve sempre o cuidado de as aulas serem significativas, de modo que os professores em formação percebessem na prática os conhecimentos adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a implementação da proposta do “Curso de Extensão em Educação bilíngue para docentes: da teoria à prática” e seus impactos na formação dos professores para atuação na educação de surdos com o olhar para a produção de materiais didáticos e, também, para as práticas educativas produzidas pelos docentes, que buscam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas. O perfil da turma, a estrutura pedagógica do curso, os tempos e espaços e as atividades foram apresentados e discutidos ao longo do artigo, revelando não uma conclusão, mas um caminho para uma trajetória de formação especializada que surtiu efeitos positivos, bem como aspectos a serem aprimorados.

Percebeu-se que o curso se revelou como uma mola propulsora na formação dos professores, aprimorando o uso de ferramentas tecnológicas, conhecimentos sobre a Libras, a Comunidade Surda, a Pedagogia Bilíngue, a Didática Visual, a produção de Materiais Pedagógicos Bilíngues, além das interações entre os professores em formação e os professores formadores, integrando os fundamentos teóricos ao fazer docente. O contexto específico e prático, com participação ampla dos sujeitos envolvidos, revelou a mescla entre os conhecimentos sociais e científicos. Evidenciou-se ainda que a disciplina de Libras dos cursos de Licenciatura não consegue abranger toda a gama de saberes necessários para a atuação dos professores; porém também ficou claro que uma formação

continuada especializada contribui positivamente com o processo de aprofundamento e de construção de conhecimento.

Esse trabalho não se esgota aqui, apresentamos o recorte de uma ampla e profunda pesquisa que tem continuidade em busca de novos olhares, novos saberes, contribuições sociais e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

LIMITE, K. S. M. **Materiais bilíngues para crianças surdas:** oficinas de libração de histórias. Belo Horizonte: Caravana, 2023.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **Revista eletrônica esquiseduca**, 10 (20), 116–133. Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/678>. Acesso em: 26 maio 2024.

MOITINHO, S. S. **Educação e direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-102143/publico/SARA_MOITINHO_SILVA.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación.** 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf Acesso em: 20 ago. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 2 mar. de 2024.

ROCHA, J. S.; CORREIA, P. C. H; SANTOS, J. Z. Jogos digitais na/para educação inclusiva. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5662>. Acesso em: 26 maio 2024.

SANTOS, S. P.; RUSCHEL, C. T. M.; SOARES, D. R. A formação docente e suas repercussões na sociedade do conhecimento. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, p. 9-25, 2012. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/publicacao/10.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SCHILLING, F. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

10

*Ana Maria Pereira Pinto
Gislaine Batista de Souza Buhler
Thais Fernanda Maravilha
Maricelia Aparecida Nurnberg*

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-543-5.10

RESUMO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa. É denominado "espectro" porque abrange uma ampla variedade de características, habilidades e níveis de comprometimento. O presente artigo tem como objetivo analisar como as crianças com TEA aprendem na educação infantil e qual é a relação do professor com esses alunos. Propõe-se evidenciar as ações pedagógicas que contribuem para a aprendizagem das crianças com TEA, proposta que é sustentada pela seguinte interrogação: "Como é a relação professor/aluno na educação infantil considerando o TEA?" A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentando-se na análise da Lei 12.764 (Brasil, 2012) e em artigos publicados em meio digital. Os resultados indicam que a formação continuada, associada a estudos de caso, orienta os professores no atendimento a esses alunos, mesmo em situações desafiadoras. Observa-se que intervenções precoces aumentam as chances de desenvolvimento das crianças. Embora a inclusão tenha avançado, permitindo o ingresso das crianças nas escolas, ainda são necessárias intervenções na prática educativa, adaptações nas atividades e consideração das especificidades de cada aluno.

Palavras-chave: TEA; Professores; Crianças; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O TEA tem gerado uma crescente necessidade de aprimoramento das práticas educativas. É crucial que os professores estejam em constante formação para compreender as dificuldades e especificidades que esses alunos apresentam no processo de escolarização e socialização. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento dos alunos, promovendo o crescimento em relação ao mundo e a inserção na sociedade de todos os envolvidos: alunos, professores e demais indivíduos que colaboraram com o desenvolvimento educacional, pessoal e profissional.

É de suma importância que os educadores reflitam, compreendam e estabeleçam estratégias para potencializar o trabalho sob a perspectiva dos recursos tecnológicos. A escolha do tema “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” surgiu quando as pesquisadoras perceberam as imensas dificuldades enfrentadas pelos docentes no ensino e na aprendizagem de crianças com TEA. Partindo desse pressuposto, buscamos compreender a problemática: “Como é a relação entre professor, aluno e professor de apoio em sala de aula, considerando o TEA?”. Dada a função da escola de promover um ambiente democrático e respeitoso, é imprescindível criar espaços de vivência educacional que contribuam para a inclusão e a integração dos alunos.

O interesse por essa pesquisa se originou da vivência das pesquisadoras em sala de aula, observando as dificuldades na inclusão de alunos com autismo, assim como as dificuldades enfrentadas por seus pais. Essa experiência se tornou o foco desta investigação, cujo objetivo é analisar como os alunos com autismo aprendem em sala de aula e como se dá a relação entre professor, aluno e professor de apoio. Quais ações pedagógicas favorecem a aprendizagem dos alunos com autismo?

Utilizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, visando compreender o problema e levantar referências que pudessem contribuir para os objetivos propostos, além de relacioná-las às legislações pertinentes e à prática vivenciada em sala de aula.

O artigo está organizado em seções que discutem o TEA, sua caracterização, a relação entre professor e aluno, a formação de professores e as ações pedagógicas necessárias para a aprendizagem desses alunos.

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

A partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), 5^a edição (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2013), o autismo passou a integrar uma classificação mais abrangente, pois os transtornos anteriormente denominados Transtornos Globais do Desenvolvimento agora são designados como TEA, no qual o aluno com TEA está incluído.

Segundo Souza (2021), o autismo, também conhecido como TEA, é um transtorno neurobiológico que afeta o desenvolvimento da comunicação, a interação social e os padrões de comportamento. As características do autismo podem variar amplamente de pessoa para pessoa, mas geralmente incluem dificuldades na comunicação social e interação social, bem como comportamentos repetitivos ou restritos.

A história do autismo é marcada por uma evolução significativa na compreensão e aceitação dessa condição. Antes de ser reconhecido como um transtorno distinto, indivíduos com características de autismo frequentemente eram mal compreendidos ou rotulados

de maneira inadequada. A palavra “autismo” deriva do grego *autos*, que significa “próprio”, e foi utilizada pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para descrever a tendência de algumas pessoas a se retirarem do mundo externo (Souza, 2021).

O psiquiatra austríaco Leo Kanner e o médico alemão Hans Asperger descreveram, de forma independente, um conjunto de características comportamentais observadas em crianças que apresentavam dificuldades em se comunicar e em interagir socialmente. Kanner utilizou o termo “autismo infantil precoce” para descrever essas características, enquanto Asperger identificou o que ficou conhecido como Síndrome de Asperger, caracterizada por dificuldades sociais e comportamentos repetitivos (Belisário; Cunha, 2010).

A compreensão do autismo como um espectro começou a se solidificar nas décadas seguintes, à medida que profissionais de saúde e pesquisadores perceberam a variedade de manifestações e características do TEA. O DSM-III, 3^a edição (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1980), incluiu o “Transtorno Autista” como uma categoria diagnóstica. Revisões subsequentes do DSM aprimoraram a definição e a categorização do transtorno, culminando no DSM-V, 5^a edição (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2013), que unificou diversos TEAs em uma única categoria: TEA.

As características do autismo podem variar significativamente de pessoa para pessoa, mas geralmente envolvem desafios nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Alguns dos principais traços incluem:

Dificuldades de comunicação:

- Dificuldade em desenvolver linguagem verbal ou não verbal;
- Uso peculiar ou idiosincrático da linguagem;
- Dificuldade em compreender linguagem não literal, como metáforas.

Desafios na interação social:

- Dificuldade em estabelecer e manter relacionamentos sociais;
- Falta de reciprocidade emocional e dificuldade em entender emoções alheias;
- Dificuldade em compreender sinais sociais, como expressões faciais e linguagem corporal.

Comportamentos repetitivos e interesses restritos:

- Participação em comportamentos repetitivos, como balançar, bater as mãos ou alinhar objetos;
- Fixação intensa em interesses específicos, restritos e resistência a mudanças na rotina (Belisário; Cunha, 2010).

No DSM-V, (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2013, p. 51), especifica-se que a avaliação psicopedagógica do autismo deve considerar diversos aspectos, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual ou de linguagem concomitante, associação a condições médicas ou genéticas conhecidas, além de possíveis transtornos do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, e a presença de catatonia. Segundo Kliemann (2018), a classificação do autismo, conforme definido por Kanner (1943), Amiralian (2000), Facion (2008), a National Autistic Society (NAS) e o DSM-V, engloba:

A. TEAAF: Autismo de alto funcionamento (leve): aponta o número baixo de deficiência intelectual dentro da normalidade, não possuindo, portanto, déficit nesta área, o que às vezes compromete o diagnóstico. Contudo, os déficits de interação social e de capacidade lúdica das crianças imaginativas neurotípicas estão ausentes nestes aprendentes, mas possuem comunicação linguística, como os casos em que os sujeitos afirmam: "ele é autista, mas fala!" B. TEABF -Autismo de baixo funcionamento (grave): trata-se de um caso mais grave da doença. Os sintomas do autismo são profundos e envolvem déficits

graves em todas as habilidades supracitadas e, frequentemente, o autismo de baixo funcionamento está associado com índice de quoeficiente intelectual abaixo da média, o que acarreta muitas vezes a deficiência intelectual (Kliemann, 2018, p. 73).

Com a atualização para o DSM-V, a condição de autismo de alto funcionamento foi incorporada ao TEA, sendo introduzidos os níveis de gravidade do TEA: leve, moderado e grave. É crucial destacar a diferença entre autismo leve e autismo de alto funcionamento, uma vez que muitas pessoas erroneamente os consideram sinônimos.

O autismo de alto funcionamento é caracterizado por habilidades comportamentais notáveis, como organização e gestão, mas apresenta comprometimentos em habilidades cotidianas. Embora essas pessoas possuam habilidades excepcionais em áreas específicas, como memória, enfrentam dificuldades significativas em termos cognitivos, linguísticos e de aprendizagem escolar.

Enquanto o autismo de alto funcionamento manifesta comprometimentos importantes na linguagem, fala e cognição, o autismo leve não apresenta tais limitações, apesar de possíveis dificuldades na interação social e de comportamentos restritos. A distinção entre essas condições é crucial para orientar estratégias de intervenção e tratamento adequadas, pois lidar com uma criança com autismo de alto funcionamento é substancialmente diferente de lidar com uma criança com Síndrome de Asperger, tanto em contextos clínicos quanto escolares.

O TEA engloba uma variedade de perfis e níveis, tornando difícil definir tipos específicos de autismo de maneira rígida. Assim, a terminologia e a compreensão do autismo continuam a evoluir, com o foco atual no entendimento do espectro como uma gama de características individuais, em vez de categorias fixas. Portanto, cada pessoa no espectro é única em suas experiências e desafios. O tema sobre TEA e a inclusão desses alunos em sala de aula têm sido recorrentes na atualidade.

É necessário compreender como o professor deve trabalhar com alunos autistas em sala de aula, colocando em prática a elaboração de políticas públicas e estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento educacional desses estudantes. A contribuição das pesquisas sobre a formação de professores, estratégias e metodologias de ensino que abordem a percepção desses alunos sobre a escola é de extrema importância. O primeiro passo é compreender o que é o TEA. Segundo Almeida *et al.* (2018, p. 5):

O transtorno do espectro autista (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais prevalentes na infância. Caracteriza-se pelo comprometimento de dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades (Almeida *et al.*, 2018, p. 5).

O autismo é frequentemente conceituado a partir de uma tríade que envolve a interação social, a comunicação e o comportamento (Wane Schlaug, 2010 *apud* Kliemann, 2018). Segundo Kliemann (2018, p. 75), “mesmo existindo a tríade de prejuízos nas áreas da comunicação, comportamento e interação social, é possível que o autista frequente o sistema de escolarização regular quando lhe são ofertadas Situações de Ensino e Aprendizagem (SEA) diferenciadas”.

O acompanhamento do autismo geralmente envolve uma abordagem multidisciplinar, que pode incluir terapia comportamental, terapia da fala, terapia ocupacional e intervenções educacionais especializadas. O objetivo dessas abordagens é ajudar as pessoas com autismo a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e a lidar com os desafios diários.

A inclusão de alunos com autismo ainda enfrenta muitas barreiras, entre as quais se destaca o preconceito, conforme apontado por Cruz (2014). A autora afirma que a sociedade tende a seguir as limitações da pessoa com autismo, impactando suas relações e interações e, consequentemente, sua privação nas relações sociais.

A aprendizagem é considerada um aspecto fundamental para o desenvolvimento humano. Rego (2014) analisa as contribuições da teoria histórico-cultural, a partir dos estudos de Vygotsky, que atribui enorme importância à dimensão social e ao papel da mediação na vida humana. A família desempenha um papel crucial na “escolarização”, especialmente para alunos diagnosticados com TEA. Embora as famílias de crianças com autismo não apresentem uma realidade diferente, o diagnóstico pode causar rupturas no contexto familiar, afetando as relações estabelecidas e as atividades sociais realizadas anteriormente (Sprovieri; Assumpção, 2001).

A legislação brasileira inclui documentos que abordam a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e assegura o direito à educação; e a Nota Técnica n.º 24 (Brasil, 2013), emitida pelo Ministério da Educação, que orienta a implementação da referida lei e recomenda práticas para a inclusão da pessoa com TEA.

A Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, foi promulgada no Brasil em 27 de dezembro de 2012. Essa legislação foi um marco importante na garantia dos direitos das pessoas com TEA no país, buscando promover a inclusão social delas e ações específicas para melhorar sua qualidade de vida. A lei prevê diversos pontos relevantes para as pessoas com TEA e suas famílias.

Entre suas disposições, a lei destaca a importância do diagnóstico precoce do TEA, visando à intervenção e ao tratamento adequados desde os primeiros anos de vida. Ela determina que as pessoas com TEA têm direito ao atendimento multiprofissional, envolvendo profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, conforme suas necessidades individuais. A lei também garante o acesso à educação inclusiva e de qualidade, respeitando as características individuais de cada pessoa com TEA,

além de reconhecer a importância do apoio às famílias, fornecendo informações e orientações relevantes.

Além disso, a lei assegura que as pessoas com TEA tenham prioridade no acesso a serviços públicos e privados nas áreas de saúde, educação e assistência social, e estabelece a capacitação de profissionais que atuam com essa população, visando promover um atendimento adequado e inclusivo. A Lei n.º 13.977 (Brasil, 2020), conhecida como Lei Romeo Mion, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), “com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Brasil, 2020, Art. 3º).

A Nota Técnica n.º 24 (Brasil, 2013) é uma diretriz elaborada pelo Ministério da Saúde, que acompanha a implementação da Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012). Essa nota busca fornecer orientações aos gestores e profissionais da saúde, da educação e da assistência social, para a aplicação dos direitos e serviços previstos na lei, abordando questões como diagnóstico, atendimento, encaminhamento para serviços especializados, intervenções terapêuticas, assim como o papel dos diferentes setores governamentais na promoção da inclusão e da qualidade de vida das pessoas com TEA.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO EM SALA DE AULA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A educação inclusiva é uma abordagem que busca atender às necessidades de todas as crianças, com atenção especial àquelas em risco de marginalização e exclusão. Nesse contexto, o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo, no qual escolas e

professores acolham todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. (UNESCO, 1994), representa uma oportunidade significativa para combater a exclusão e considerar as especificidades dos alunos.

O reconhecimento dessas diferenças é amplamente apoiado por instrumentos legais que garantem o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões. A proposta de uma abordagem inclusiva na educação avançou consideravelmente, especialmente após a Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1994), que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na educação de pessoas com deficiência.

Essa conferência promoveu ideias de educação inclusiva, que refletem a preocupação com todos aqueles excluídos do processo educacional. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar aulas regulares. Assim, pensar em inclusão implica repensar a escola, transformando-a de um espaço homogêneo em uma instituição heterogênea, aberta a todos.

Portanto, a escola inclusiva deve ser um modelo de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e habilidades educacionais. A escola é responsável pela formação do cidadão e deve capacitar-lo a adquirir e manter um nível aceitável de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 7).

O artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece que a educação, como direito de todo ser humano e dever do Estado e da família, deve ser promovida em cooperação com a sociedade para assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e para o trabalho. A Seção III do Artigo 208 complementa as obrigações do Estado na educação, garantindo Atendimento

Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente dentro do sistema escolar regular.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), assegura o acesso de todos à educação nas escolas comuns. O Art. 4º discorre que o dever do Estado em relação à educação escolar pública será efetivado pela garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

No Artigo 59, destaca-se a formação dos professores para atuar com o público-alvo da educação especial: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Além disso, a lei assegura que o Estado pode “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (Brasil, 1996, Art. 87).

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), menciona a organização de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, que deve ser executada em regime de colaboração pela União, Estados e Municípios. Essa política assegura que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

A Meta 16 discorre sobre a formação em nível de pós-graduação para professores que atuam na educação básica: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores

da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação" (Brasil, 2014). Em razão do número expressivo de alunos com necessidades especiais matriculados nas escolas, a demanda por formação adequada tem aumentado, refletida nas ofertas de cursos nas modalidades presencial e à distância.

Essas legislações ressaltam a importância da formação de professores para atuar em sala de aula, onde é necessário adotar a cooperação e a autonomia, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos. A participação da família na escola é essencial para assegurar seus direitos e a frequência regular.

Segundo Kliemann (2018), o aluno com TEA que frequenta o sistema de escolarização regular necessita de "Situações de Ensino e Aprendizagem diferenciadas (SEA), assim como pelo menos um professor que possua conhecimento sobre os aspectos do autismo, com cursos específicos de formação inicial e continuada". É direito dos alunos garantir formação inicial até a prática diária em sala de aula, respeitando a diversidade individual, adotando estratégias personalizadas, promovendo comunicação eficaz e criando um ambiente inclusivo que reconheça e que valorize as contribuições únicas de cada aluno.

O trabalho na Educação exige muito mais do educador, pois, além do compromisso de ensinar e auxiliar na construção do conhecimento, o educador precisa ter entusiasmo e acreditar no potencial de seu educando, com mudanças constantes na sua prática pedagógica, seus objetivos e perspectivas. Para isso, o professor que prima pelo seu conhecimento pode dispor de uma infinidade de tecnologias para transformar a sua aula em uma gostosa viabilização da vida, do ensinar, do aprender e da relação entre a função da escola dentro de um contexto social, inclusivo, e a autonomia do aprendente especial. [...] Os aprendentes com diagnóstico de autismo necessitam de atividades que despertem a curiosidade e que

frequentemente sejam dinâmicas. Já não respondem positivamente a imagens ou atividades que são estáticas, embora coloridas (Kliemann, 2018, p. 50; 87).

As tecnologias podem ser ferramentas valiosas para que os professores as utilizem em sala de aula, propiciando atividades diversas. Contudo, nem sempre as escolas dispõem dos recursos necessários para incluir essas tecnologias em seus planejamentos, o que limita a possibilidade de implementar atividades que dependem desses recursos. Além disso, é fundamental considerar a diversidade dos alunos presentes na sala e quais atividades podem ser atraentes e contribuírem para o aprendizado de todos.

ACOMPANHAMENTO PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

O acompanhamento de alunos com TEA em sala de aula é fundamental para garantir uma aprendizagem inclusiva e de qualidade. Para isso, é necessário implementar ações pedagógicas específicas que considerem as necessidades individuais de cada aluno com autismo, promovendo também a participação ativa da família, terapias adequadas e um planejamento cuidadoso das atividades. É importante levar em conta os hiperfocos dos alunos (foco em determinados objetos, assuntos ou pessoas), além de seu ritmo e tempo de aprendizado.

Um dos aspectos mais importantes no acompanhamento de alunos com autismo é o envolvimento da família. A parceria entre escola e família é essencial para entender as particularidades do aluno, suas habilidades, desafios e preferências. A família pode contribuir com informações valiosas sobre o comportamento do aluno, suas preferências sensoriais, estratégias de comunicação e

outras características relevantes. Além disso, a família pode reforçar o aprendizado em casa, criando um ambiente que estimule o desenvolvimento do aluno.

Para Kliemann (2018, p. 78), com o aluno TEA, o professor precisa “prever situações de ensino e aprendizagem que possam motivá-lo e instigá-lo ao ato que vai executar, pois, se não estiver em consonância com seus anseios, provavelmente poderá apresentar irritabilidade e formas de resistência que podem se delongar a surtos e crises”.

A utilização de terapias especializadas, como a Terapia Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e a intervenção fonoaudiológica, pode ser fundamental para o progresso do aluno com TEA. Essas terapias auxiliam o desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação, cognitivas e adaptativas, essenciais para a aprendizagem em sala de aula. A colaboração entre profissionais da educação e terapeutas é crucial para alinhar objetivos e estratégias de intervenção.

Ao planejar atividades para alunos com autismo, é crucial considerar seus hiperfocos. O hiperfoco é uma característica comum no TEA, em que o aluno demonstra um interesse intenso e prolongado por um determinado assunto. Essa característica pode ser explorada positivamente na sala de aula, transformando-a em uma ferramenta de aprendizagem. Incorporar os temas mais pertinentes nas atividades pode aumentar a motivação e a participação do aluno, além de potencializar seu engajamento (Instituto Federal da Paraíba, 2017).

É fundamental que as atividades propostas estejam adequadas ao estágio de desenvolvimento do aluno, respeitando suas especificidades. Em uma cartilha do Instituto Federal da Paraíba (2017), orienta-se que isso envolve adaptações no material didático, na comunicação, no ambiente de aprendizagem e no ritmo das atividades. O planejamento deve ser flexível, permitindo ajustes conforme o progresso do aluno e considerando as diferentes formas de aprender.

Todos os profissionais da educação que atuam no âmbito escolar devem se inteirar das premissas da educação inclusiva, para que a escola tenha a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade para todos. Os alunos com algum tipo de obstáculo de aprendizagem não podem ficar apenas sob a responsabilidade do professor de apoio permanente, mas de toda a escola que afirma ser inclusiva (Kliemann, 2018).

METODOLOGIA

A metodologia, conforme Fonseca (2008), é o estudo que se percorre para realizar uma pesquisa. Definido o tema a ser estudado e tendo em vista a pergunta diretriz “Como é a relação professor/aluno em sala de aula, tendo em vista o TEA?”, é fundamental estabelecer previamente quais procedimentos serão utilizados ao longo da pesquisa. Essa preparação visa garantir a segurança em relação ao caminho trilhado e a capacidade de superar possíveis percalços que possam surgir durante o processo. A finalidade da pesquisa, conforme Gerhardt e Silveira (2009), é gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista, caracterizando-se como uma pesquisa fundamental para trazer resultados significativos.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros impressos, orientações sobre educação inclusiva e artigos disponíveis em sites conceituados. Para garantir a qualidade e a relevância das fontes consultadas, foram adotados critérios específicos de seleção dos artigos que compõem a revisão bibliográfica. Primeiramente, considerou-se a relevância do tema, priorizando textos que abordam diretamente a inclusão de alunos com TEA e suas interações em ambientes educacionais, além de discutir práticas pedagógicas e legislações pertinentes.

A atualidade das publicações também foi um critério importante; foram considerados artigos publicados nos últimos 10 anos, assegurando que as informações refletissem as práticas e legislações mais recentes. Em relação ao tipo de publicação, priorizaram-se artigos científicos revisados por pares, dissertações e teses, garantindo a qualidade acadêmica das fontes, além de incluir documentos institucionais e diretrizes educativas que fundamentam a prática pedagógica inclusiva. A seleção dos artigos também se baseou na utilização de palavras-chave relevantes à temática, como "Transtorno do Espectro Autista", "educação inclusiva" e "formação de professores". Por fim, buscou-se incluir estudos que apresentassem diferentes metodologias, permitindo uma análise abrangente das práticas educativas e dos desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, incluindo publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografias e teses. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 166), "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". Para a fundamentação teórica deste artigo, foram buscadas considerações em legislações acerca da educação especial, enfocando os direitos das pessoas com deficiência, especialmente sobre o TEA.

ANÁLISE DOS DADOS/OU PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS

A partir da pesquisa bibliográfica, constatamos que muitos professores não estão adequadamente preparados para lidar com alunos com autismo. É imperativo que haja um estudo contínuo que

promova a qualificação desses profissionais, visando um acompanhamento mais eficaz dos alunos com deficiências. No que se refere à avaliação em sala de aula, os educadores precisam demonstrar uma maior compreensão em relação aos alunos, sempre considerando sua singularidade.

Observa-se que, à medida que os alunos com TEA ingressam nas escolas, os professores frequentemente se sentem perdidos. Cada aluno com TEA é único, apresentando características distintas que demandam atendimentos específicos para atender às suas necessidades. Muitos educadores, por sua vez, carecem de formação na área de educação especial e, frequentemente, não sabem por onde começar, como interagir com a criança, ou como fomentar a interação dela em sala de aula, além de orientar a turma sobre como se relacionar com o colega autista e colaborar com os pais.

Incluir esses alunos no ambiente escolar significa que as instituições devem se preparar e se adaptar para recebê-los adequadamente. Os docentes da educação infantil, em particular, necessitam de capacitação contínua e do suporte de uma equipe multidisciplinar. Embora atualmente não exista uma exigência de pós-graduação em Educação Especial para atuar na educação infantil e básica, a crescente demanda de alunos com deficiência nas escolas torna fundamental a criação de salas de recursos, a cooperação entre universidades e institutos federais na oferta de pós-graduação nesta área, bem como a promoção de eventos que abordem essa temática e orientem os professores na elaboração de atividades adaptadas a cada tipo de deficiência.

Além disso, é imprescindível que os professores que oferecem apoio em sala de aula tenham formação específica na área de educação especial. Na educação como um todo, é vital estimular o desenvolvimento, o lúdico e o brincar. Com as crianças autistas, esse estímulo deve levar em consideração suas necessidades, hiperfocos

e interesses, partindo do que elas já sabem e inserindo gradualmente novas atividades.

Os educadores precisam elaborar atividades e sequências didáticas que contemplam as especificidades de cada aluno, mediando a interação com os colegas e planejando adaptações e modificações curriculares que assegurem uma educação diferenciada e o ensino de habilidades de aprendizagem. É crucial que os profissionais da educação tenham um olhar mais atento, mais oportunidades de formação e suporte, além de uma valorização significativa, pois a inclusão transcende a simples presença na sala de aula: ela propõe que cada aluno se desenvolva e aprenda com igualdade, apesar de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre o autismo ampliou significativamente nossa compreensão acerca desse tema. A análise de aspectos históricos, tipológicos, diagnósticos e das características comportamentais do transtorno revela a complexidade e a abrangência das dificuldades enfrentadas em contextos sociais e educacionais. Nesse cenário, a perspectiva da educação especial ganha uma ressignificação profunda, mediada pelo papel fundamental dos pais, das escolas, dos professores e de todos os envolvidos no processo, uma vez que cada criança é um ser único.

É crucial ressaltar a importância de cursos de capacitação em educação inclusiva que possibilitem aos profissionais da educação um maior envolvimento e aprofundamento no tema. Atualmente, muitos educadores se encontram despreparados para atender adequadamente essas crianças. Além da participação em cursos específicos, é essencial que haja um comprometimento com leituras e pesquisas, tanto em nível individual quanto coletivo.

Para que a inclusão se efetive de maneira satisfatória, igualitária e respeitosa, é imperativo promover uma maior conscientização entre os profissionais da educação e em todo o sistema de ensino. O desenvolvimento de políticas públicas que garantam as adaptações necessárias é fundamental para o pleno desenvolvimento dessas crianças. Somente assim poderemos alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. S. de A.; BRITO, A. R.; MAZETE, B. P. G. S.; VASCONCELLOS, M. M. **Transtorno do espectro autista**. Residência Pediátrica, [s. l.], p. 1-7, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v8s1a12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais - III**, 1980.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais - V**, 2013.
- ASSUMPÇÃO, F. B.; SPROVIERI, M.H.S. **Dinâmica familiar de crianças autistas**. Instituto de psiquiatria HC-FMUSP. Arquivo neuropsiquiátrico, n. 59, 2001.
- BELISÁRIO, F. J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 maio 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996. **Para instituir a carteira de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista (Ciptea), e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jan. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Diário Oficial [da Presidência da República Casa Civil]. Brasília, p. 2. Seção 1. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 24/2013 MEC / SECADI / DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei-12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 8 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 maio 2023.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão:** experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Conhecendo o transtorno do espectro autista. Cartilha institucional.** [s./ s.n.], 2017. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/static/files/cartilha_espectro_autista.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

KLIEMANN, M. P. **Autismo, tecnologia e aprendência:** de ritornelo e de polifonia. 2018. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Cascavel, 2018.

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

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, L. P. de. **Autismo:** pesquisas e relatos. Mato Grosso do Sul: Inovar, 2021.

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

SOBRE OS AUTORES

Adriana Luna Leitão

Graduada em Pedagogia (UFRJ). Especialista em Psicopedagogia (PUC Rio), em Neurociências e Educação e em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Mestre em Políticas Públicas (UFMA), com pesquisa sobre os fundamentos teórico conceituais das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil. Doutoranda em Políticas Públicas (UERJ), com pesquisa sobre a atividade de trabalho dos profissionais de apoio escolar, partindo da conjectura de que atividade de trabalho é base para o estudo do desenvolvimento dos trabalhadores e da construção de uma orientação ética e política da inclusão no contexto escolar. Estudo o trabalho enquanto atividade principal para o desenvolvimento, com orientação teórico metodológica de pesquisa intervenção na perspectiva da Clínica da Atividade, afirmando o compromisso com o desenvolvimento desses trabalhadores e com o fortalecimento da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Experiência em psicopedagogia clínica na área de deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e múltiplas deficiências. Membro da equipe da Rede Sarah de Neuroreabilitação. Pesquisadora do Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos INFES/UFF, com foco nas epistemologias feministas, críticas e decoloniais para estudo sobre as deficiências. Enfoque nos conceitos de cuidado e apoio, enquanto trabalho, direito e como eixos transversais de análise dos processos de in/exclusão. Acompanha e colabora com organizações da sociedade civil e movimentos sociais na luta por políticas públicas de educação, cuidado e saúde para as pessoas com deficiência, suas famílias e cuidadores.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0664487172916315>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9187-7752>

Ana Maria Pereira Pinto

Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e especialização em Educação Infantil: Perspectivas Contemporâneas (2024) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Atualmente é educadora infantil – Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/PR.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0921363244501134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1160-0135>

Analía Maria Ferreira Freitas

Mestranda em Ensino UFF/Infes Pádua, Especialista em Gestão Escolar ISE/Pádua (2008). Licenciatura Plena em Matemática pela FAFI/FEAP (2005). Servidora Pública – agente administrativo (função Secretaria Acadêmica) – da FAETERJ/Pádua. Experiência na área de Educação, com ênfase em Matemática e Secretaria Escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8143266694378515>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7540-9942>

Bárbara Carvalho Ferreira

Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de São João del Rei (USFJ), mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), lecionando no curso de Pedagogia e professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Tem atuado na área da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, Psicologia Escolar e Habilidades Sociais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8526931736038748>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9759-5682>

Caroline Andrade de Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui experiência na área de Educação, atuando em diferentes etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Especial. Atualmente atua como Pedagoga na Prefeitura Municipal de Vitória (ES), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (Ufes). Realiza pesquisas relacionadas a Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva em diferentes etapas de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281385383113766>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9420>

Claudiene dos Santos Oliveira Pereira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) na linha de pesquisa "Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores". Graduada em Pedagogia (2023) e Bacharel em Humanidades (2019) pela UFVJM. Foi bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2018, integrando o projeto de pesquisa "Plantemos em alta escala: a educação rural entre Dom Joaquim Silvério de Souza e Dom José Newton de Almeida Batista – histórias sobre Diamantina e região na primeira metade do século XX". Tem realizado trabalhos na área de Educação Especial Inclusiva, com temas como formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, surdez, bilinguismo e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aprovada em 2024 em concurso público para professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em aguardo de convocação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7830754856933105>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0982-1335>

Cristina Keli Ferreira Souza

Possui Licenciatura em Pedagogia, pela UFVIM e, atualmente concluindo a 2º Licenciatura em Educação Especial pela Faculdade IPEMIG. E no momento também aluna em pós-graduação em Biblioteconomia e Língua Portuguesa.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1244645446579926>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3264-2751>

Daniane Pereira

Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações (UESC); Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva (Prisma); Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UFABC); Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Especialista em Supervisão - com Ênfase em Coordenação Pedagógica (Faculdades Santo Agostinho); Especialista em Educação à Distância (Unimontes); Licenciada em Letras Libras (IFNMG); Licenciada em Pedagogia (Funorte), Licenciada em Normal Superior (Unimontes), Licenciada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UNOPAR). Professora Assistente II (Libras e Educação Inclusiva) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Sosígenes Costa (Porto Seguro); chefe da Subseção de Atendimento Educacional Especializado (PROAF - UFSB); coordenadora do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira - GELIS (UFSB); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva: contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva - GEPEEI (UFSB); coordenadora do projeto Laboratório de Libras e Surdez - LabLibras (UFSB); coordenadora do projeto de extensão Observatório Inclusivo - Canal do Youtube (UFSB); coordenadora do projeto de extensão Podcastincluir (UFSB); coordenadora do projeto de extensão Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) da UFSB; coordenadora do projeto de extensão Estudos sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (UFSB); coordenadora do Programa Permanente de Extensão em Educação Especial e Inclusiva (UFSB); coordenadora do Programa Permanente de Extensão em Língua de Sinais Brasileira (UFSB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Metodologias Ativas e Recursos Mídiaíticos - GEPIMARM (UFSB); Integrante do Grupo Português como Língua de Acolhimento e a Performance Identitária: uma perspectiva da entextualização (UESC); Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças - GPESDI (UFSCar); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas - GEPEL (UESC). Professora de Educação Básica (1998-2020). Professora de Ensino Superior (desde 2011).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1168533528544836>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5594-3063>

Érica Cindra de Lima

Atuo na área educacional com uma vasta experiência que abrange funções como coordenadora pedagógica, líder de núcleos de aprendizagem e psicopedagoga em diversos contextos, incluindo hospitais, escolas, universidades e organizações militares. Minha trajetória inclui a docência em instituições de ensino renomadas, como o IBMR, a Universidade Católica de Petrópolis, a PUC Rio, a UFRJ e o IFRR, onde ministrei disciplinas nas áreas de Psicologia e Pedagogia. Sou pós-graduada em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Educação Especial e Análise do Comportamento Aplicada, além de possuir mestrado e doutorado em Psicologia Social. Atuo como docente em cursos de Pós-Graduação, com especializações em Neuropsicologia, Psicomotricidade, Psicologia do Trânsito, Psicopedagogia e Educação Especial. Entre minhas realizações, destaco a implantação da sala de recursos para alunos da Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura do Rio de Janeiro. Atualmente, atuo como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFRR e como diretora pedagógica em uma escola particular. Paralelamente, contribuo com a produção de conteúdo para universidades, enriquecendo o campo educacional com minha expertise e dedicação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7620128528749328>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9189-7401>

Gislaine Batista de Souza Buhler

Graduada em Pedagogia na Faculdade Anhanguera em São Bernardo do Campo/SP (2015), pós-graduação em Educação Especial (2017) e Letramento e Linguagem pela faculdade São Bráz (2018), especialização em Educação Infantil: Perspectivas Contemporâneas (2024) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7955138781631615>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9447-4826>

Joeli Teixeira Antunes

Doutora em Letras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestra em Letras (Unimontes); Especialista em Libras com Ênfase em Interpretação (Unimontes); Especialista em Mídias na Educação (Unimontes); Especialista em Educação a Distância (Unimontes); Especialista em Linguística: Leitura e Produção Textual (Faculdades Santo Agostinho); Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (IFNMG); Graduada em Letras Português (Unimontes); Graduada em Letras/Libras (IFNMG). Professora do Departamento de Estágio e Práticas Escolares e do Departamento de Comunicação e Letras (Unimontes). Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Estudos sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (UFSB) e Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Podcastincluir (UFSB). Participante do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (UFSB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (UFSB). Membro do corpo editorial da Revista Multitexto (CEAD/Unimontes).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9215420306370134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6944-9574>

Keissy Sibelly Moraes Limite

Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, RJ, 2022). Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Futura (2019). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2018). Pós-graduanda em Transtorno do Espectro Autista com ênfase em ABA – Faculdade São Luís (2024). Pesquisadora junto à professora doutora Sara Moitinho, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Bilíngue de Surdos do DESU/INES/UAB. É escritora, autora dos livros: "Materiais bilíngues para crianças surdas: Oficinas de Libração de Histórias" (Caravana, 2023) e do livro infantojuvenil "O Reino da Inclusão" (Literando, 2024). Membro ativo da Academia de Artes, Ciências e Letras de Iguaba Grande e membro da Academia de Letras de São Pedro da Aldeia. Possui experiência profissional na área da Educação com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Entre os anos de 2022 e 2023 atuou como Coordenadora da Orientação Pedagógica e da Formação Continuada dos professores do Ensino Fundamental do município de Iguaba Grande (RJ). Atualmente, é coordenadora da Educação Integral em Tempo Integral do município de Iguaba Grande. Um de seus focos acadêmicos e profissionais é a inclusão, principalmente a Educação Bilíngue de pessoas surdas, por isso, em parceria com a prefeitura do referido município instituiu e coordena o projeto inclusivo "Libras em todo lugar: mãos que comunicam", que desenvolve atividades culturais, educacionais e estruturais na rede de ensino. Também é professora e coordenadora do "Curso de Extensão em Educação Bilíngue para docentes: da teoria à prática", cadastrado no DESU/INES. Como artista e produtora cultural criou a personagem Princesa Libras, que já realizou Contação da história "O Reino da Inclusão" e Oficinas Inclusivas em escolas e eventos de várias cidades do RJ e MG, inclusive na Feira Literária Internacional de Paraty, selecionada por meio de edital da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do estado do RJ, bem como na cidade de Niterói selecionada por meio do Cadastro de Artistas de Niterói e Festival Literário Inclusivo de São Gonçalo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7267975087659965>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8811-9599>

Letícia Andrade Elesbão

Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza pela UFSB. Atualmente é bolsista FAPESB do Programa de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação (PIBIC); monitora no Programa Escola em Tempo Integral (ETI) no âmbito do município de Porto Seguro (BA); integrante do Colegiado do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza, como representante discente do curso (UFSB); integrante do Diretório Acadêmico das Licenciaturas (DALIS) do campus Sosígenes Costa (UFSB).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4489037448898051>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9967-3145>

Luciane Porto Frazão de Sousa

Pós-doutora em Ciências Humanas (2024). Doutora em Educação (2016), Especialista em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (2004). Psicopedagoga (2000). Pesquisadora do Observatório Interdisciplinar de Educação Especial, Inclusiva e Diversidades e do Observatório Interdisciplinar – Teoria e Prática na Formação de Professores/PPGE-UniLogos. Professora Associada da Logos University. Professora do Instituto IEPSIS – Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e Educação. Coordenadora de projetos na RIOinclusão – Obra Social da Cidade do Rio de Janeiro. Diretora na ANB INCLUSÃO. Consultora em Diversidade e Inclusão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0478829656723630>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5605-7327>

Mailson Matos Marques

Doutorando em Estudos de Linguagens (CEFET/MG); Mestre em Educação (UFVJM); especialista em Língua Brasileira de Sinais (Eficaz); graduando em Pedagogia (INES); licenciado em Letras Libras (Eficaz). Professor de Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (UFVJM). Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos Licenciatura em Letras (UFVJM). Membro da Comissão Eleitoral Responsável para Elaboração de Edital e Eleição dos Membros Representantes da FIH nos Conselhos de Curadores (Concur) e na Comissão Própria de Avaliação (UFVJM). Membro da Comissão dos Canais de Divulgação do Curso de Letras (UFVJM). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5252521814552180>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1478-5878>

Maricelia Aparecida Nurmberg

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pós-graduação em Tutoria em Educação à distância e Educação Especial, pós-graduação em Braille e Libras, pós-graduação em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Atuou como tutora online em cursos de graduação e pós-graduação de 2017 a 2024. Atualmente é professora de Apoio Pedagógico Educacional no município de Dourados (MS) e Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5292417204138349>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9460-1092>

Martha Daniele Santos

Mestranda em Relações Étnicas-Raciais (CEFET/RJ). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, estudante do Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação Especial e Inovações Tecnológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atua como neuropsicopedagoga clínica com ênfase no letramento afetivo e educação socioemocional. Ademais, é membra atuante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI); contexto de formação, políticas e práticas de educação inclusiva, e no Grupo de Estudos em Língua de Sinais (GELIS), ambos pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6588218779998175>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8941-0529>

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

Doutorado em Educação (Universidad Católica de Santa Fe – Argentina). Pós-graduação em Pedagogia Inclusiva com Ênfase em Libras (Iseib); Libras com Ênfase em Interpretação (Unimontes) e Língua Espanhola (Iseib). Possui graduação em Letras/Espanhol (Unimontes) e Letras/Libras (Faculdade Eficaz). Docente efetiva de Libras e Português como segunda Língua para Surdos da UFVJM e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED). Membro do Grupo de Estudos em Língua Brasileira de Sinais (GELIS) e do Grupo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI) ambos da UFSB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8228345173014578>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-6109>

Sara Moitinho da Silva

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É mestre em Educação pela Puc Rio. Atualmente professora do Mestrado Profissional Bilíngue do Programa de Pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e professora do Curso de Pedagogia Bilíngue do INES. Atua nas disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. É Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa de Surdos e Educação Bilíngue (GEPEBS), cadastrado no CNPQ. Desenvolve pesquisas na área de Educação de Surdos, formação de professores, didática e interculturalidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140314912879540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2625-3925>

Shellen de Lima Matiazzi

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) na linha de pesquisa Educação especial e processos inclusivos. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Ufes, na linha de pesquisa Docência e Gestão dos Processos Educativos. Possui Especialização em Práticas Pedagógicas (Ufop) e em História e Literatura (Ufes) e graduação em Pedagogia (Ufes). Possui experiência na área de Educação, atuando em diferentes etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Atua como Professora e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória - ES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes) e do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Desenvolve pesquisas relacionadas especialmente aos temas da Educação Infantil, Avaliação da Aprendizagem, educação inclusiva, educação especial e educação, pobreza e desigualdade social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0367-7340>

Thais Fernanda Maravilha

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Univel em Cascavel – PR (2019), pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), especialista em Educação Infantil: Perspectivas Contemporâneas (2024) pela UNIOESTE, cursando pós-graduação em Educação Fiscal pela UNIOESTE. Atualmente é professora da rede pública no município de Céu Azul – PR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3231385139619378>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5045-4567>

ÍNDICE REMISSIVO

A

- acessibilidade 14, 38, 39, 92, 105, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 132, 138, 146, 185, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 208
acompanhamento 27, 28, 34, 40, 101, 112, 120, 128, 130, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 241, 247, 251
AEE 81, 87, 88, 96, 112, 245, 259
Atendimento Educacional Especializado 38, 81, 87, 244, 258, 259, 261
avaliação da aprendizagem 19, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 34, 39, 41, 43

B

- barreiras atitudinais 13, 54
barreiras sociais 38, 39, 43
Base Nacional Comum Curricular 30
BNCC 30

C

- ciclo de políticas 19, 26, 28, 30, 32, 44
contexto formativo 10, 18, 19, 22
contextos escolares 19, 20, 21, 22, 25, 30, 33
crianças com deficiência 114, 117, 118, 151, 160, 166
crianças público 19, 20, 22, 23, 30
currículo 21, 35, 37, 42, 79, 81, 88, 112, 113, 116, 120, 144, 161, 163, 165, 167, 191, 205, 211, 212

D

- desenvolvimento integral 37, 38, 61
direito à aprendizagem 19, 20, 23, 38, 39, 42
direito à educação 16, 80, 89, 151, 185, 214, 242
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 26, 31, 37
documentação pedagógica 28, 40
documentos orientadores 20, 30, 33

E

- educação especial 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 95, 108, 110, 113, 115, 119, 121, 122, 125, 154, 155, 159, 160, 167, 170, 171, 172, 173, 215, 245, 250, 251, 252, 263
Educação Especial 11, 13, 15, 16, 20, 24, 34, 36, 41, 42, 43, 45, 54, 76, 79, 80, 90, 95, 99, 100, 102, 105, 113, 116, 120, 122, 123, 124, 132, 135, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 196, 206, 242, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 262

- Educação Inclusiva 15, 43, 76, 77, 80, 100, 133, 134, 135, 147, 150, 151, 155, 156, 166, 168, 170, 171, 242, 254, 256, 258, 259, 261

- educação infantil 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 86, 95, 141, 173, 215, 234, 235, 251, 257

- eixos estruturantes 28, 39

- especificidades 20, 22, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 54, 56, 108, 186, 212, 225, 227, 235, 236, 244, 248, 252

- experiência 24, 47, 48, 68, 69, 82, 86, 89, 99, 100, 104, 130, 143, 176, 178, 180, 200, 201, 212, 214, 226, 228, 236, 257, 259, 260, 263

- experiências curriculares 26, 28, 31, 36

F

- formação continuada 19, 24, 33, 45, 92, 93, 112, 120, 150, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 173, 212, 224, 231, 235, 246

- formação docente 10, 13, 14, 15, 16, 21, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 160, 171, 173, 212, 218, 233, 257

I

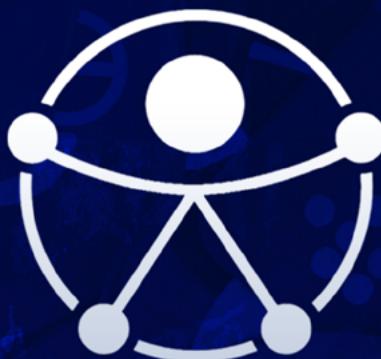
- inclusão 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 35, 41, 42, 50, 55, 59, 67, 68, 73, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 92, 94,

- 95, 96, 99, 104, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 125, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 142, 143, 148, 150, 151, 153, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 179, 184, 185, 187, 189, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 220, 224, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 243, 244, 249, 250, 252, 253, 256, 260, 263
- inclusão escolar 14, 16, 80, 87, 96, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 125, 160, 172, 209, 215, 263
- intencionalidade 21, 39
- L**
- legislações educacionais 25
- livros 75, 84, 138, 187, 188, 249, 250, 260
- M**
- macropolítica 19, 20, 21, 22
- mediações pedagógicas 22, 26, 38
- metodologias alternativas 14
- micropolítica 19
- múltiplas linguagens 35, 39
- N**
- não retenção das crianças 26, 27
- necessidades educacionais específicas 16
- O**
- observação sistemática 26
- P**
- participação das crianças 38
- Pedagogias Diferenciadas 36
- perspectiva inclusiva 13, 19, 29, 153, 160, 163, 168, 171, 172
- pesquisa-ação 19, 22, 23, 45, 211, 213, 219, 233
- pesquisa qualitativa 22, 83, 88, 95, 166, 219, 237
- planejamento da ação 21
- planejamento pedagógico 140
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 20, 41
- políticas educacionais 25, 28, 29, 32, 40, 41, 42, 44, 65, 76, 79, 115, 124, 169
- políticas públicas 13, 14, 15, 30, 35, 79, 96, 99, 105, 110, 112, 114, 116, 117, 120, 121, 155, 160, 168, 191, 194, 202, 203, 204, 241, 253, 256
- portfólios 28, 40
- prática reflexiva pedagógica 24, 41
- práticas avaliativas 20, 26, 40
- práticas pedagógicas 13, 15, 19, 25, 28, 29, 33, 35, 37, 39, 40, 45, 48, 52, 54, 55, 70, 71, 87, 90, 91, 114, 117, 119, 120, 122, 168, 224, 225, 227, 232, 249, 257, 263
- processo avaliativo 28, 31, 34, 39
- processos avaliativos 31, 36, 40, 42, 43
- processos de aprendizagem 30, 214
- processos de ensino 36, 39, 40, 63, 86, 156
- processos educativos 36, 191
- processos formativos 19, 24, 29, 33, 40
- processos inclusivos 10, 18, 19, 20, 22, 35, 96, 263
- processo social 41
- R**
- redes de apoio 34, 38
- relatórios descritivos 22, 24, 35, 40, 42
- T**
- trabalho pedagógico 20, 21, 27, 30, 32, 33, 34, 38, 225

www.PIMENTACULTURAL.com

Educação Especial e Inclusiva

diversidade, direitos humanos,
formação docente, políticas públicas
e práticas pedagógicas



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Educação Especial e Inclusiva:
contextos de formação, políticas e
práticas de educação inclusiva

