

Educação e Deficiência

Caminhos para uma sociedade inclusiva



Taynan Alécio da Silva

organizador



EDITORAS
TÍPICA

**Taynan Alécio da Silva
(organizador)**

Educação e Deficiência: caminhos para uma sociedade inclusiva

© edição 2025, Editora Típica
© 2025 dos textos, os autores

Este e-book está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidade dos autores e não representam, necessariamente, o posicionamento da Editora Típica.

Os capítulos foram submetidos à avaliação cega por pares e os autores realizaram as alterações solicitadas antes da publicação.

Conselho Editorial

Dr. Alexandre Lopes (Unesp)
Dr. Anísio Batista Pereira (UFU)
Dr. Douglas de Abreu Pestana dos Santos (Unifesp)
Dra. Fernanda Maffei Moreira (PUC-MG/Universidade de Aveiro)
Dr. Flávio Pereira de Oliveira (UFPEL)
Dr. Henrique Lopes Dornelas
Dr. Hidelano Theodoro
Dra. Ione Aparecida Martins Castilho Pereira (IFMT)
Dra. Joice Eloi Guimarães (UFSC)
Dr. Marcelo Magno Rocha Nascimento (INEP/MEC)
Dr. Rainei Rodrigues Jadejiski (Ufes)
Dr. Sidney Lopes Sanchez Júnior (UTFPR)

Conselho Técnico-Científico

Ma. Cláudia Lazarotto Riquinho (UFSM)
Ma. Elizabete Cristina Rabelo de Araújo – Mestre em Direitos Humanos (UFPE)
Ms. Evaldo de Assis Moreira (PUC-SP)
Ms. Glauber Fidélis (Universidade Nova de Lisboa/UFMG)
Ms. Cássio Joaquim Gomes (Unopar)

Pareceristas ad hoc

Ma. Antonia Aparecida Lopes - Tradutora em Libras, membro do GEPES - Universidade Federal do Paraná
Dr. Bruno Sampaio Garrido (Unesp)
Ma. Érika Teodósio do Nascimento (Universidade Federal do Cariri)
Ma. Gabriela Chem de Souza do Rosário (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG)
Ma. Luci Teixeira Iachinski de França (Instituto Federal do Paraná/Universidade Tuiuti do Paraná)
Me. Márcio Pereira (Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG)
Dra. Mairla Pereira Pires Costa (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)
Especialista Rodrigo Pereira - instrutor de Libras

**Taynan Alécio da Silva
(organizador)**

Educação e Deficiência: caminhos para uma sociedade inclusiva

**Editora Típica
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Taynan Alécio da.

Educação e deficiência: caminhos para uma sociedade inclusiva /
Taynan Alécio da Silva (org.). – Botucatu, SP: Típica, 2025.
il.

Recurso digital

Formato: PDF

ISBN 978-65-99227-57-8 (recurso eletrônico)

DOI 10.29327/5676437

1. Educação. 2. Deficiência. 3. Inclusão. I. Silva, Taynan Alécio da. II.
Título.

CDU: 376

CDD: 371.9

Bibliotecário(a) Matheus Alecrim de Assis Naje

CRB 11/1266



www.editoratipica.com.br
contato@editoratipica.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1

Desafios e possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes níveis de ensino

Giovana Cristina de Campos Bezerra, Adriano de Oliveira Gianotto, Daniel Lopes Romeu e Marcelli Lucia Pavéglia Romeu

9

DOI: [10.29327/5676437.1-1](https://doi.org/10.29327/5676437.1-1)

Capítulo 2

A Formação de Docentes no Ensino Superior: Aspectos da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa

Giovana Cristina de Campos Bezerra, Carla Beatriz Medeiros Klein, Cássia Lobato Marins e Angelisa Goebel

23

DOI: [10.29327/5676437.1-2](https://doi.org/10.29327/5676437.1-2)

Capítulo 3

Práticas pedagógicas para surdos na educação básica e no ensino superior

Taynan Alécio da Silva, Rodrigo Medeiros, Carlos Eduardo De Sousa Santos, Eduardo Alberto Megda e Katiuscia Wagner

DOI: [10.29327/5676437.1-3](https://doi.org/10.29327/5676437.1-3) 39

Capítulo 4

Educação de surdos em foco: currículo bilíngue e avaliação como instrumentos de inclusão

Lívia Barbosa Pacheco Souza, Taynan Alécio da Silva, Valdicley Pereira Campos e Sailloane Aländia Soares Simão

DOI: [10.29327/5676437.1-4](https://doi.org/10.29327/5676437.1-4) 51

Capítulo 5

Experiência colaborativa na atuação efetiva de uma Coordenadora Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva

63

Lucimar Borba de Lima Martinho, Eliezer de Oliveira Martinho e Jacqueline Lidiane de Souza

DOI: [10.29327/5676437.1-5](https://doi.org/10.29327/5676437.1-5)

Capítulo 6

Inclusão escolar e os profissionais de apoio: contradições entre legislação e prática

81

*Daniela Laura de Sousa, Carla Maria Nogueira de Carvalho e
Márcio Pereira*

DOI: [10.29327/5676437.1-6](https://doi.org/10.29327/5676437.1-6)

Capítulo 7

97

A identificação do TEA pelo professor na sala de aula do ensino regular

*Maria Eduarda de Oliveira Neves, Carla Maria Nogueira de Carvalho e
Márcio Pereira*

DOI: [10.29327/5676437.1-7](https://doi.org/10.29327/5676437.1-7)

Capítulo 8

Alunos migrantes com deficiência na educação básica brasileira: interseccionalidade desafios de inclusão e lacunas institucionais

109

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

DOI: [10.29327/5676437.1-8](https://doi.org/10.29327/5676437.1-8)

Capítulo 9

Ensino de Química e práticas inclusivas: uma atividade lúdica com jujubas no estudo das Funções Orgânicas

123

Alice Cristina da Silva Rodrigues e Jacqueline Lidiane de Souza

DOI: [10.29327/5676437.1-9](https://doi.org/10.29327/5676437.1-9)

Sobre os autores

133

Índice Remissivo

137

APRESENTAÇÃO

Apesar da educação de qualidade para pessoas com deficiência ser um direito, ainda há muitos desafios e obstáculos a serem superados. Por outro lado, práticas exitosas têm sido desenvolvidas. A temática se alinha aos princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: Educação de Qualidade, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Também dialoga com o ODS 10 – Redução das Desigualdades, reafirmando o compromisso com a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A educação inclusiva é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei no 9.394/1996), e em outras normativas que tratam do assunto.

Esta publicação reúne reflexões, experiências e práticas que contemplam a interface entre práticas pedagógicas e deficiência e visam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, acessível e respeitosa às diferenças. Ao longo das páginas, o leitor encontrará caminhos possíveis para repensar a inclusão.

A obra foi produzida por autores que dedicam suas pesquisas à temática, com o diferencial de que, vários deles, além de terem a inclusão como objeto de estudo, também compreenderem as dificuldades e as perspectivas proporcionadas por avanços de legislações, políticas públicas e mudanças sociais em seus cotidianos.

Quatro dos capítulos foram elaborados por membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos - GEPESLS/CNPQ/UFMS. Constituído por mestres e doutores de diferentes áreas do conhecimento, o grupo tem como missão promover estudos e ações voltadas à equidade educacional, ao reconhecimento da identidade surda e ao fortalecimento de políticas inclusivas.

Entre os enfoques presentes nesta publicação estão práticas pedagógicas e comunidade surda, atuação da coordenação pedagógica na educação inclusiva, atuação de professores em salas de aula com alunos com transtorno de espectro autista (TEA), migrantes com deficiência no ensino básico e atividade lúdica que alia ensino de química e inclusão de estudantes.

A inclusão é um processo que não se esgota em decretos ou legislações. Ela se constrói no cotidiano, nas salas de aula, nos espaços de convivência e nas relações humanas. Por isso, este livro busca ir além da teoria, apresentando práticas, relatos e propostas que podem inspirar novas ações em diversos contextos.

Ao destacar a educação inclusiva como eixo central, reforçamos a importância de compreender que a diferença não é um obstáculo, mas uma riqueza. Pessoas com deficiência têm o direito de participar plenamente da vida social, cultural e educacional, e a tarefa da sociedade é eliminar barreiras para tornar isso possível.

Convidamos o leitor a percorrer estas páginas com o olhar aberto à diversidade. Que cada texto aqui presente seja uma oportunidade de reflexão, aprendizado e transformação. Este e-book se soma aos esforços de tantos outros pesquisadores e profissionais que lutam por uma sociedade onde todos tenham voz, vez e dignidade.

Mais do que um produto acadêmico, este e-book é um convite: um convite para agir, refletir e transformar.

Prof. Me. Taynan Alécio da Silva

Organizador

CAPÍTULO 1

Desafios e possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes níveis de ensino

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹
Adriano de Oliveira Gianotto²
Daniel Lopes Romeu³
Marceli Lucia Pavéglio Romeu⁴

DOI: 10.29327/5676437.1-1

Introdução

A inclusão educacional tem se consolidado como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. No contexto da Educação Básica e do Ensino Superior, discutir e implementar práticas pedagógicas inclusivas é um compromisso que ultrapassa as exigências legais, representando um avanço ético, político e pedagógico.

Tais práticas visam garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais. Isso envolve a superação de barreiras atitudinais, curriculares e arquitetônicas, bem como a adoção de metodologias flexíveis, acessíveis e sensíveis à diversidade.

Na Educação Básica, essas práticas devem ser iniciadas desde os primeiros anos escolares, promovendo o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades de cada aluno. Já no Ensino Superior, o desafio é assegurar a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais grupos historicamente excluídos do ambiente universitário.

¹ Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: giovana.bezerra@ifpa.edu.br

² Pós-Doutor em Universidade Católica Dom Bosco, Doutor e Mestre pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adriano.gianotto@ufms.br

³ Mestre Profissional em Educação e Tecnologias pela Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Pelotas. E-mail: danielufpellibras@gmail.com

⁴ Mestra em Profissional em Educação pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: marceliromeu@unipampa.edu.br



A Educação Inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas. Fundamentada em princípios de equidade, respeito à diversidade e justiça social, essa abordagem propõe a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que historicamente excluíram certos grupos do processo educacional.

No contexto brasileiro, a Educação Inclusiva tem sido impulsionada por políticas públicas, legislações e diretrizes nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essas normativas reforçam o compromisso do Estado e das instituições de ensino com uma escola que acolhe a diferença e promove o desenvolvimento de todos os sujeitos (Pietro *et al.* 2014).

Assim, a Educação Inclusiva não se limita à presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas exige a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, o uso de recursos de acessibilidade, a formação continuada de professores e o envolvimento da comunidade escolar em uma cultura de inclusão.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas nos diferentes níveis de ensino, destacando experiências, políticas públicas e estratégias que favoreçam uma educação verdadeiramente acessível e de qualidade para todos.

Fundamentos legais e políticos da inclusão

Os fundamentos legais e políticos da inclusão no Brasil estão ancorados em documentos nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para todos, com foco na equidade e na eliminação de barreiras ao aprendizado. Esses marcos legais e políticos estabelecem as bases para a construção de um sistema educacional inclusivo, comprometido com a valorização da diversidade e a promoção da justiça social.

No âmbito internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que assegura o direito à educação a todos os indivíduos, e a Declaração de Salamanca (1994), que afirma o princípio da escola inclusiva, propondo que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de suas diferenças.

No contexto brasileiro, os principais marcos legais e normativos são:

- Constituição Federal de 1988 – Garante o direito à educação como um direito social e estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – Determina a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão) – Lei nº 13.146/2015 – Estabelece normas para a inclusão da pessoa com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação, com garantia de acessibilidade, recursos de apoio e formação docente;



- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – Direciona o atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da educação especial, promovendo sua inclusão nas escolas regulares;
- Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) – Estabelece metas para a ampliação da inclusão escolar com qualidade e equidade.

Esses dispositivos jurídicos e políticos não apenas legitimam a presença de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas no ensino regular, mas também exigem das instituições educacionais uma postura ativa na construção de ambientes acessíveis, pedagógicas inclusivas e formação contínua dos profissionais da educação.

Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica

As práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica são estratégias, metodologias e recursos que buscam garantir o aprendizado e a participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. O objetivo é promover uma educação que valorize a diversidade, supere barreiras e assegure o direito à aprendizagem significativa para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades específicas.

Entre as principais práticas inclusivas destacam-se:

- **Adaptação curricular:** Ajustes no conteúdo, na metodologia e na avaliação para atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, sem perder os objetivos essenciais da educação básica;
- **Uso de recursos de acessibilidade:** Como materiais em braile, softwares leitores de tela, intérpretes de Libras, legendas e tecnologias assistivas que facilitam a comunicação e o acesso ao conhecimento;
- **Ensino colaborativo e trabalho em grupo:** Estímulo à cooperação entre alunos, favorecendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades diversas;
- **Avaliação diversificada:** Utilização de diferentes instrumentos e critérios que considerem as particularidades dos estudantes, valorizando seus avanços individuais;
- **Formação continuada de professores:** Capacitação para identificar as necessidades dos alunos e implementar práticas pedagógicas inclusivas eficazes;
- **Ambiente físico acessível:** Garantia de espaços adequados e adaptados para a mobilidade e conforto de todos os estudantes.

A implementação dessas práticas exige uma cultura escolar que valorize a inclusão, o respeito à diversidade e a colaboração entre professores, alunos, famílias e comunidade. Assim, a Educação Básica torna-se um espaço de aprendizagem para todos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, solidários e conscientes de seus direitos.



Práticas Pedagógicas inclusivas no Ensino Superior

As práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior têm como objetivo assegurar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de estudantes com diferentes necessidades educacionais, promovendo a equidade e o respeito à diversidade no ambiente universitário. Fundamentadas na valorização da pluralidade dos perfis estudantis, tais práticas buscam eliminar barreiras de ordem física, comunicacional, atitudinal e pedagógica que possam limitar ou impedir a plena participação dos sujeitos no processo educativo.

Nesse contexto, observa-se a crescente incorporação de medidas como a adaptação dos espaços físicos e a disponibilização de tecnologias assistivas, possibilitando maior autonomia e mobilidade aos estudantes, além de facilitar o acesso à informação. A flexibilização curricular também tem se mostrado uma estratégia importante, ao permitir ajustes nos cronogramas, prazos e formas de avaliação, respeitando as especificidades dos discentes sem comprometer os padrões de qualidade exigidos pela educação superior. Soma-se a isso a oferta de recursos de apoio, como a presença de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), materiais em formatos acessíveis – tais como braile, audiobooks e textos digitais –, tutorias especializadas e atendimentos psicopedagógicos, que visam atender às demandas de um público heterogêneo e garantir condições equânimes de aprendizagem.

Outro aspecto essencial no avanço da inclusão é a formação continuada dos docentes, que precisam estar preparados para adotar metodologias pedagógicas inclusivas, reconhecer as múltiplas formas de aprendizagem e atuar no enfrentamento de preconceitos e estigmas ainda presentes no meio acadêmico. A acessibilidade digital, por sua vez, configura-se como uma exigência contemporânea, demandando que as plataformas virtuais e os conteúdos disponibilizados online estejam em conformidade com diretrizes de acessibilidade, de modo a garantir o pleno usufruto por parte de todos os estudantes. Complementarmente, as políticas institucionais de inclusão, materializadas por meio de comissões, núcleos e setores especializados, assumem papel relevante na implementação de ações afirmativas, no acompanhamento do desempenho acadêmico e na orientação à comunidade universitária sobre as temáticas da diversidade e da inclusão.

Quando se observa o contexto da Educação Básica e do Ensino Superior, percebe-se que as práticas pedagógicas inclusivas são igualmente fundamentais para assegurar a trajetória educacional de estudantes surdos. Nesse cenário, o ensino bilíngue assume um lugar de destaque, ao reconhecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, em conformidade com as diretrizes de uma educação comprometida com os direitos linguísticos da comunidade surda. Autoras como Gesser (2009) e Quadros (2004) enfatizam que a prática bilíngue deve extrapolar os limites da sala de aula, promovendo a participação ativa, o protagonismo e a interação dos sujeitos surdos em todos os espaços educacionais. Dessa forma, torna-se possível construir ambientes de ensino sensíveis às especificidades linguísticas e culturais, fortalecendo os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade.

O papel do professor e da instituição na educação inclusiva

A efetivação da Educação Inclusiva no contexto escolar demanda o engajamento ativo de todos os atores envolvidos no processo educacional, em especial dos professores e das instituições de ensino. Ambos



possuem responsabilidades cruciais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, sobretudo daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. O professor, enquanto agente direto do processo de ensino-aprendizagem, e a instituição, como estrutura organizadora do ambiente escolar, devem atuar de maneira colaborativa para eliminar as barreiras que historicamente marginalizaram estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A prática docente no contexto inclusivo vai além da mera transmissão de conteúdos. Exige sensibilidade, formação adequada e competência para lidar com a heterogeneidade da sala de aula. O professor inclusivo precisa estar preparado, com formação continuada, de modo a ampliar seu repertório didático e compreender melhor as necessidades específicas dos educandos. Para Mantoan (2003), “não há como falar em inclusão sem pensar na mudança da prática pedagógica, na revisão das formas de ensinar e de avaliar” (p. 53). Isso implica, portanto, em uma atuação reflexiva e crítica que reconheça as diferenças como valores constitutivos do processo educativo.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor esteja comprometido com a elaboração de atividades diversificadas, com o uso de materiais e recursos acessíveis, com a avaliação adaptada às reais condições de aprendizagem de seus alunos e com a construção de um ambiente que favoreça a participação ativa de todos. O desenvolvimento profissional contínuo também se revela indispensável, visto que possibilita ao docente ampliar seu repertório didático e compreender melhor as necessidades específicas dos educandos. De acordo com Novaís (2023), “os professores só se tornarão profissionais reflexivos se forem capazes de construir uma identidade pessoal e coletiva baseada na prática e na formação contínua” (p. 25).

Por outro lado, a responsabilidade da instituição escolar é criar as condições estruturais, pedagógicas e culturais que possibilitem a realização plena da inclusão. Isso compreende a implementação de políticas institucionais de acessibilidade – física, comunicacional e atitudinal –, a disponibilização de recursos especializados, como intérpretes de Libras, salas de recursos multifuncionais, tecnologias assistivas e materiais adaptados, bem como a oferta de suporte técnico e pedagógico aos professores e demais funcionários da escola. A escola inclusiva deve funcionar como um espaço democrático e acolhedor, onde a diversidade seja valorizada e as relações sejam pautadas pelo respeito mútuo e pela cooperação.

Segundo Stainback e Stainback (1999), “as escolas inclusivas são aquelas que promovem o pertencimento, a aceitação, o respeito e a valorização da diversidade, proporcionando oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos” (p. 27). Para que essa concepção se concretize, é essencial que a gestão escolar assuma um papel ativo na condução de ações formativas, na criação de uma cultura organizacional inclusiva e na articulação com as famílias e com a comunidade. A inclusão não é um processo que depende apenas da sala de aula, mas de toda a engrenagem institucional que sustenta o fazer educativo.

Cabe ressaltar que a legislação brasileira já prevê o direito à educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece, em seu Art. 28, que é dever do Estado assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar políticas públicas de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, para que esse direito não permaneça apenas no plano legal, é necessária uma efetiva mobilização das instituições educacionais, aliada ao compromisso ético e pedagógico dos profissionais da educação.



Portanto, a parceria entre professor e instituição é um dos pilares para a consolidação de uma educação que acolha, respeite e valorize a diversidade humana. Quando ambos atuam de maneira sinérgica, tornam-se capazes de transformar a inclusão em prática cotidiana e não apenas em discurso institucional. Tal parceria contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e culturais em um ambiente de justiça, equidade e pluralidade. A construção de uma sociedade inclusiva começa, inevitavelmente, com a promoção de uma escola que reconheça e celebre as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Desafios e possibilidades na educação inclusiva

A Educação Inclusiva representa um marco civilizatório no campo dos direitos humanos e sociais, ao reconhecer que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito ao acesso, permanência e sucesso na educação. Entretanto, a efetivação desse princípio nas instituições educacionais brasileiras ainda enfrenta entraves significativos, que precisam ser analisados criticamente para que se possa avançar em direção a uma escola verdadeiramente democrática, plural e equitativa.

Um dos principais desafios está relacionado à formação dos profissionais da educação. Grande parte dos professores que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior ainda não possui uma formação inicial ou continuada que os prepare adequadamente para lidar com a diversidade em sala de aula. Como salienta Mantoan (2003), “os cursos de licenciatura ainda mantêm uma estrutura voltada para a homogeneidade dos alunos, sem considerar as diferenças como parte constitutiva do processo educacional” (p. 45). Essa lacuna formativa compromete diretamente a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, pois os docentes sentem-se inseguros, despreparados e, muitas vezes, desamparados institucionalmente.

Outro aspecto crítico diz respeito à carência de recursos materiais, humanos e tecnológicos nas escolas. A ausência de materiais didáticos adaptados, a falta de tecnologias assistivas e a escassez de profissionais especializados (como intérpretes de Libras, professores de apoio, psicopedagogos e terapeutas) configuram-se como obstáculos à inclusão plena. De acordo com Carvalho (2004), “a inclusão exige mais do que boa vontade: requer investimento em estrutura física, recursos pedagógicos e pessoal qualificado” (p. 67). Quando essas condições não são garantidas, a inclusão tende a se restringir ao plano discursivo, sem efetiva concretização na prática.

As resistências culturais e atitudinais também se colocam como barreiras importantes. O preconceito, o capacitismo e a desvalorização da diversidade ainda permeiam o cotidiano escolar, dificultando a construção de uma cultura inclusiva. A convivência com a diferença, longe de ser naturalizada, ainda provoca estranhamentos e exclusões veladas. Nesse sentido, Sassaki (1997) ressalta que “a inclusão não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas uma mudança de paradigma que exige o reexame das nossas atitudes em relação às pessoas com deficiência” (p. 34).

O sobreencarregamento docente é uma realidade que não pode ser ignorada. A multiplicidade de demandas, aliada à falta de apoio institucional, contribui para o estresse, a frustração e o adoecimento de muitos professores. Quando a responsabilidade pela inclusão recai exclusivamente sobre o docente, sem a constituição de uma



rede de apoio, a tendência é a reprodução de práticas excludentes. Essa sobrecarga, somada às desigualdades socioeconômicas dos estudantes, aprofunda ainda mais as dificuldades de implementação da educação inclusiva. Como lembra Silva (2024), “a inclusão escolar não pode ser pensada isoladamente, pois está intrinsecamente relacionada a um contexto mais amplo de exclusão social” (p. 30).

Apesar desses desafios, há inúmeras possibilidades que apontam para caminhos promissores. A formação continuada e a capacitação específica dos professores representam um eixo fundamental para a consolidação de práticas inclusivas. Programas institucionais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contribuem para fomentar o desenvolvimento de competências docentes voltadas à diversidade.

Outro fator relevante é o uso de tecnologias assistivas e de recursos didáticos inovadores, que potencializam o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades específicas. Segundo Oliveira (2010), “a tecnologia, quando bem aplicada, pode ser uma poderosa aliada na superação de barreiras pedagógicas e comunicacionais” (p. 89). Além disso, a construção de ambientes escolares acolhedores e participativos, nos quais se valorizem as singularidades e se promovam práticas colaborativas, favorece o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Políticas públicas bem estruturadas e com financiamento adequado também são imprescindíveis. A implementação de legislações que garantam o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), deve ser acompanhada de ações concretas no âmbito das instituições escolares. Para que essas políticas se traduzam em realidade, é necessário o comprometimento dos gestores, professores, estudantes e comunidade.

Por fim, o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educacional é um dos pilares da inclusão. A participação ativa dos familiares e o diálogo constante com os profissionais da escola permitem uma abordagem mais integral e contextualizada das necessidades dos estudantes. Como defendem Mittler e Booth (2000), “a inclusão não se realiza apenas na escola, mas por meio da articulação entre os diversos setores da sociedade” (p. 76).

Dessa forma, a superação dos obstáculos e a potencialização das oportunidades na Educação Inclusiva requerem um esforço conjunto e sistêmico. É necessário romper com lógicas segregadoras e investir na construção de uma escola que reconheça, respeite e valorize a diversidade como princípio ético e político. Assim, a Educação Inclusiva poderá consolidar-se não apenas como uma diretriz legal, mas como uma prática cotidiana capaz de transformar vidas e promover justiça social.

Metodologia

Esta pesquisa/estudo aborda as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, com o objetivo de identificar, analisar e comparar estratégias que promovam a inclusão efetiva em diferentes níveis educacionais.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de legislações, diretrizes e artigos acadêmicos recentes sobre Educação Inclusiva. Foram selecionados estudos



que abordam metodologias, recursos e práticas pedagógicas utilizadas em escolas de Educação Básica e instituições de Ensino Superior.

Para além da revisão bibliográfica, optou-se por incluir uma dimensão empírica à pesquisa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior. Essa escuta buscou captar percepções e experiências relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios cotidianos enfrentados e as estratégias encontradas para superá-los. As reflexões advindas dessa etapa serão retomadas e discutidas nas seções posteriores deste capítulo, à luz das perspectivas teóricas apresentadas anteriormente.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas relacionadas às adaptações curriculares, uso de recursos acessíveis, estratégias de avaliação diversificada, formação docente e apoio institucional. A comparação entre os níveis educacionais possibilitou evidenciar particularidades e convergências nas práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, esta metodologia buscou fornecer um panorama abrangente e reflexivo sobre as práticas inclusivas, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas aos diferentes ambientes educacionais.

Perspectivas teóricas sobre a inclusão educacional

A educação inclusiva constitui-se como um paradigma contemporâneo que rompe com modelos excludentes e segregadores, promovendo o direito universal à educação. Fundamenta-se em princípios de igualdade de oportunidades, valorização da diversidade humana e construção de uma escola para todos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas representam estratégias concretas para assegurar o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência e outras condições de vulnerabilidade no processo educacional (Sassaki, 2006, p. 41). Segundo o autor, “inclusão significa transformar sistemas de ensino para que eles possam acolher todos os alunos, com e sem deficiência, em escolas comuns”. Assim, a escola, em seus diferentes níveis, deve desenvolver ações que reconheçam e respeitem as diferenças, eliminando barreiras e garantindo a participação efetiva de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Básica, as práticas pedagógicas inclusivas são orientadas por diretrizes legais e políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esses documentos estabelecem o compromisso com a adaptação curricular, a oferta de serviços de apoio especializado e a formação continuada dos professores para atuarem com a diversidade presente em sala de aula. A legislação brasileira reconhece a educação como um direito social e estabelece a obrigatoriedade da oferta educacional inclusiva, o que demanda mudanças nos modelos pedagógicos e na organização das escolas. Para Vygotsky (1984, p. 103), o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e a aprendizagem se dá a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio. Nessa perspectiva, “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã”, evidenciando a importância da mediação pedagógica e do papel ativo do professor no processo inclusivo.



Mantoan (2003) também argumenta que a escola precisa abandonar práticas homogêneas e adotar estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender dos alunos. Para a autora, “a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas implica a reestruturação de sua proposta pedagógica” (Mantoan, 2003, p. 37). Isso inclui o uso de recursos de acessibilidade, como materiais adaptados, tecnologias assistivas, intérpretes de Libras e a diversificação das metodologias de ensino e avaliação. A aprendizagem colaborativa, por exemplo, tem se mostrado uma prática eficaz para promover a interação entre estudantes com e sem deficiência, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

No Ensino Superior, as práticas inclusivas enfrentam desafios específicos, entre eles a rigidez dos currículos, a carência de formação docente para lidar com a diversidade e a ausência de políticas institucionais efetivas. Fernandes e Nóbrega (2016, p. 120) afirmam que “a presença de estudantes com deficiência na universidade exige não apenas adaptações físicas, mas também profundas transformações na cultura acadêmica, que deve se comprometer com uma educação acessível e de qualidade”. Dentre as práticas adotadas nesse nível de ensino, destacam-se a flexibilização curricular, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e o fortalecimento da formação docente para o uso de metodologias inclusivas. A inclusão no Ensino Superior, portanto, demanda o envolvimento institucional para a criação de políticas e estratégias que promovam a equidade e garantam o pleno desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com Novais (2023, p. 89):

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), quando pensadas a partir da perspectiva da acessibilidade, tornam-se ferramentas poderosas para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Isso significa que plataformas educacionais, conteúdos digitais, recursos audiovisuais e bibliotecas virtuais devem ser planejados com base em princípios de design universal, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam acessar e interagir com os materiais disponibilizados.

Nesse processo, a atuação das instituições de ensino superior é essencial. Lajolo (2009, p. 54) defende que “a universidade deve assumir um papel ativo na promoção da diversidade, não apenas por meio da inclusão de estudantes com deficiência, mas também por meio da valorização das múltiplas formas de conhecimento e expressão”. Isso implica repensar o currículo, os processos avaliativos, os critérios de ingresso e as estruturas organizacionais para que estejam alinhados com uma educação verdadeiramente inclusiva. Autores como Moll (1998) e Pacheco (2011) também destacam a necessidade de articulação entre teoria e prática no cotidiano docente, reforçando que a construção de práticas pedagógicas inclusivas não ocorre de forma espontânea, mas demanda reflexão crítica, planejamento colaborativo e compromisso político-pedagógico.

Conforme aponta Moll (1998, p. 27): “A prática educativa inclusiva nasce da práxis transformadora, que articula a reflexão e a ação em prol da justiça social”.

Já Pacheco (2011, p. 112) observa que “é preciso romper com os paradigmas tradicionais de ensino e construir novas possibilidades de aprendizagem a partir das experiências e realidades dos sujeitos”. Em outras palavras, o compromisso com a inclusão não se limita à adoção de técnicas ou adaptações pontuais, mas requer uma mudança de postura e a constituição de uma cultura institucional comprometida com a democratização do ensino.



Dessa forma, o referencial teórico evidencia que tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser compreendidas como ações intencionais, planejadas e contínuas, voltadas para a construção de ambientes escolares e universitários acessíveis, acolhedores e equitativos. Tais práticas precisam estar alicerçadas em princípios éticos e políticos que promovam a justiça social, reconhecendo a diversidade como um valor e não como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem.

Resultados e análise das entrevistas

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior, foi possível identificar aspectos recorrentes que ajudam a compreender as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes contextos educacionais. A análise dos dados, realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, possibilitou a organização das informações em cinco eixos temáticos principais: adaptações curriculares, recursos acessíveis, estratégias de avaliação, formação docente e apoio institucional.

1. Adaptações Curriculares

Na Educação Básica, os relatos demonstram que as adaptações curriculares são frequentes, embora muitas vezes realizadas de forma improvisada. Uma professora do Ensino Fundamental destacou a ausência de orientações sistemáticas: “A gente adapta conforme a necessidade da turma, mas muitas vezes é no improviso, porque falta orientação específica.”

No Ensino Superior, a dificuldade de flexibilizar o currículo aparece como um dos principais entraves, em razão das exigências burocráticas das instituições. Como relatou um coordenador de curso: “Modificar um plano de disciplina aqui exige um trâmite longo. Muitas vezes o professor tenta contornar isso com atividades paralelas.”

2. Recursos Acessíveis

Na Educação Básica, os entrevistados apontaram que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem papel relevante, mas esbarra na limitação de materiais adaptados, sobretudo no que se refere ao ensino de Libras para alunos ouvintes. Uma professora observou: “Temos o AEE, mas falta material acessível, principalmente para trabalhar Libras com os ouvintes.”

No Ensino Superior, além da escassez de tecnologias assistivas, destaca-se a ausência de uma política institucional clara voltada à acessibilidade digital. Conforme declarou um professor universitário:

Cada professor faz o que pode, mas falta uma política institucional de acessibilidade digital.

3. Estratégias de Avaliação

Tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, a avaliação de estudantes surdos ainda representa um desafio significativo. Professores do Ensino Básico relatam o uso de alternativas visuais, como dramatizações, desenhos e produções práticas. Já no Ensino Superior, algumas iniciativas têm buscado valorizar apresentações em Libras e outras formas de mediação linguística. Uma professora de curso de licenciatura relatou:



Quando percebi que a prova escrita não dava certo, comecei a propor debates em Libras e a diferença foi enorme.

4. Formação Docente

A formação inicial é vista como insuficiente para lidar com as demandas da inclusão, e os programas de formação continuada são percebidos como esporádicos e pouco aprofundados. No Ensino Básico, uma docente observou: “A gente aprende mais no dia a dia do que na faculdade. A disciplina de inclusão foi muito superficial.”

Essa percepção é compartilhada por docentes do Ensino Superior:

Sabemos pouco sobre ensino bilíngue. E muitas vezes nem sabemos como trabalhar com o intérprete em sala.

5. Apoio Institucional

No contexto da Educação Básica, há indícios de maior articulação entre os diferentes setores da escola — professores, gestores e salas de recursos — embora persistam limitações de ordem estrutural. Por outro lado, no Ensino Superior, os relatos indicam a ausência de políticas de inclusão consolidadas e integradas ao planejamento pedagógico. Um gestor acadêmico pontuou:

Falta institucionalizar a inclusão. Sem planejamento, tudo depende da boa vontade dos professores.

Convergências e Particularidades

A análise comparativa dos dados evidenciou pontos de interseção entre os dois níveis educacionais. Em ambos os contextos, a formação docente e o planejamento pedagógico aparecem como fragilidades comuns, embora manifestadas de formas distintas. A Educação Básica apresenta diretrizes mais definidas no papel, mas enfrenta a carência de infraestrutura e materiais. Já o Ensino Superior mostra avanços pontuais, mas carece de um comprometimento institucional mais efetivo com a inclusão.

Esses dados revelam que, apesar dos avanços normativos e de algumas experiências bem-sucedidas, ainda há um longo percurso a ser trilhado para que a inclusão se efetive como prática cotidiana, estruturada e transformadora. A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o alinhamento entre políticas públicas, formação docente contínua e uma gestão comprometida com a diversidade e a equidade.

Considerações finais

As práticas pedagógicas inclusivas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e promovendo a equidade no processo de aprendizagem. Na Educação Básica, essas práticas visam atender às necessidades diversas dos estudantes desde o início da formação, criando bases sólidas para o desenvolvimento integral. Já no Ensino Superior, a inclusão busca assegurar a permanência e o sucesso acadêmico, ampliando as oportunidades e promovendo a diversidade no ambiente universitário.



Embora os contextos e as demandas específicas variem entre os níveis, o princípio norteador é o mesmo: construir ambientes acessíveis, acolhedores e flexíveis, que considerem as singularidades de cada estudante. Isso requer a adaptação de currículos, a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos, a formação continuada dos professores e a atuação comprometida das instituições.

A efetivação da inclusão educacional depende, portanto, de um esforço coletivo que envolve educadores, gestores, estudantes e comunidades acadêmicas. É fundamental que as práticas inclusivas sejam vistas não apenas como um cumprimento legal, mas como um compromisso ético e pedagógico com a justiça social e a democratização do conhecimento.

Investir na ampliação e no aprimoramento dessas práticas é investir na construção de uma educação mais justa, diversa e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e participativos em todos os níveis da formação educacional.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão: a escola e o direito de todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GESER, Andrei. Libras? Que língua é essa? 2. ed. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2009.
<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67103>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Educação inclusiva: uma questão de justiça social**. São Paulo: Cortez, 2009.

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



MITTLER, Peter; BOOTH, Tony. **Understanding inclusive education.** London: David Fulton Publishers, 2000.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: aprendizagem como prática social.** São Paulo: Cortez, 1998.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida; COSTA, Maria Luisa Furlan; CABAU, Nubia Carla Ferreira. Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula. **Revista Polyphonía, Goiânia**, v. 31, n. 2, p. 179–193, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67103>. Acesso em: 08 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Gil de. **Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 10 de dez. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PACHECO, João Carlos. **Práticas pedagógicas inclusivas: teoria e prática.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli.; SOLEDAD, Karina Soledad Maldonado Molina.; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 725–743, set. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 11. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Taynan Alécio da. **A formação da identidade do indivíduo surdo:** considerações sobre a importância da cultura surda. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 2

A formação de docentes no ensino superior: aspectos da língua de sinais e da língua portuguesa

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Carla Beatriz Medeiros Klein²

Cássia Lobato Marins³

Angelisa Goebel⁴

DOI: 10.29327/5676437.1-2

Introdução

A formação de docentes no ensino superior constitui-se como um eixo central para assegurar a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, garantir a democratização do acesso e a permanência de diferentes grupos sociais na universidade. Nessa perspectiva, o processo formativo não pode se restringir ao domínio dos conteúdos disciplinares, pois exige dos professores habilidades comunicativas, pedagógicas e éticas capazes de responder à complexidade das interações acadêmicas e às diversidades linguísticas e culturais que caracterizam o espaço universitário (Souza, 2023). Trata-se de um processo que ultrapassa a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, na medida em que implica repensar a identidade do professor universitário e seu compromisso com a formação integral dos estudantes, especialmente em um contexto de pluralidade social e cultural.

A Língua Portuguesa, como língua oficial do país, ocupa lugar de destaque na construção da identidade acadêmica dos estudantes, possibilitando a leitura crítica, a produção científica e o acesso a diferentes formas de

¹ Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS-UFPA; Mestra em Letras-UFPEL; Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: giovana.bezerra@ifpa.edu.br

² Doutoranda em Letras – Estudos da Linguagem pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente de Libras no ILA/ FURG. E-mail: carlakl2024@gmail.com

³ Doutoranda em Letras – área de concentração: Estudos da Linguagem pela Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente de Libras do ILA / FURG. E-mail: cassiamarins@furg.br

⁴ Graduada em Pedagogia – Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Graduada em Letras Libras pela Faculdade do Grupo Uniasselvi.



letramento. Entretanto, para além dessa centralidade, uma proposta de educação inclusiva pressupõe reconhecer outras línguas como igualmente legítimas no processo educativo. Nesse sentido, a Língua

Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, constitui a primeira língua da comunidade surda e deve ser incorporada como componente indispensável na formação docente, não apenas por exigência legal, mas sobretudo por seu valor cultural, identitário e pedagógico (Brasil, 2002; 2005).

O reconhecimento da Libras como L1 dos sujeitos surdos e da Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, como L2, impõe novos desafios ao ensino superior. Essa configuração bilíngue demanda uma reestruturação das práticas pedagógicas, exigindo que os cursos de formação contemplem metodologias específicas, estratégias didáticas diferenciadas e recursos acessíveis que favoreçam o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

Autores como Quadros e Karnopp (2004), Fernandes (2003) e Lacerda (2009) ressaltam que a relação entre Libras e Língua Portuguesa não deve ser compreendida como oposição, mas como articulação necessária para a inclusão educacional. A Libras representa uma forma de linguagem visual-espacial, com estrutura própria e independente, enquanto a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, viabiliza a inserção dos surdos na produção científica e na cultura letrada.

Esse debate revela que a formação docente não se limita a cumprir exigências legais ou curriculares, mas envolve também uma dimensão ética e política, na medida em que está diretamente vinculada à garantia do direito à educação em condições de igualdade. É necessário, portanto, que os professores sejam preparados para compreender a surdez não como ausência ou deficiência, mas como diferença linguística e cultural, o que requer posturas pedagógicas mais críticas e dialógicas. A perspectiva da educação bilíngue se apresenta, nesse contexto, como um caminho promissor para assegurar não apenas a acessibilidade, mas também o reconhecimento da identidade surda e a valorização da diversidade como elemento constitutivo do ensino superior.

Nesse cenário, este capítulo busca discutir os processos de formação docente voltados para o ensino superior, destacando os desafios e as possibilidades relacionados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa e da Libras.

O objetivo é refletir sobre práticas pedagógicas que possam promover uma educação mais democrática, acessível e plural, comprometida com a valorização da diferença e com a construção de um espaço acadêmico que reconheça a diversidade como condição constitutiva da docência (Almeida, 2012; Freire, 1996; Quadros; Karnopp, 2004). Ao enfatizar essa perspectiva, pretende-se contribuir para o debate contemporâneo sobre a inclusão e oferecer subsídios para a construção de uma universidade mais justa, aberta e sensível às demandas da sociedade contemporânea.

Formação de docentes no ensino superior

A formação de docentes no ensino superior é central nos debates educacionais atuais, diante de uma sociedade plural e em constante transformação. A docência universitária, antes vista apenas como derivada da expertise científica, vem sendo redimensionada pelas demandas pedagógicas, éticas, linguísticas e metodológicas. Assim, o pro-



fessor não pode ser apenas especialista em sua área, mas precisa desenvolver competências para lidar com a complexidade das práticas formativas e com a diversidade discente.

Durante muito tempo, acreditou-se que o domínio do conteúdo disciplinar bastava para a docência. Hoje, está claro que ensinar envolve mediação de sentidos, construção de vínculos e compromisso ético com a formação dos sujeitos (Santos et al., 2025). Por isso, exige sólida formação pedagógica, postura crítica e domínio das línguas que estruturam a comunicação acadêmica, em especial a Língua Portuguesa e, em contextos inclusivos, a Libras.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 66, prevê a formação docente em nível de pós-graduação, priorizando a dimensão científica em detrimento da didático-pedagógica. Essa lacuna gera descompasso entre pesquisa e prática, sobretudo em comunidades plurilíngues (Libâneo, 2013). Nesse cenário, torna-se necessário integrar saberes teóricos, práticos, linguísticos e culturais. Reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras é a primeira língua da comunidade surda, exigindo dos docentes competências para atuar em contexto bilíngue.

O docente de Libras, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005, deve possuir formação específica em nível superior, preferencialmente por meio da Licenciatura em Letras-Libras ou de cursos equivalentes reconhecidos pelo MEC, garantindo competência linguística e pedagógica para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, profissionais surdos com formação adequada também podem exercer a docência, assegurando não apenas a transmissão do conteúdo, mas a valorização da identidade surda e a promoção de práticas pedagógicas bilíngues, em consonância com os princípios da inclusão e da educação de qualidade.

A presença de estudantes surdos, portanto, não pode ser vista apenas como acessibilidade, mas como convite à revisão crítica da prática pedagógica. Como observa Silva (2024), a surdez deve ser entendida não como ausência, mas como outra forma de linguagem, o que exige sensibilidade cultural, diálogo intercultural e compreensão das diferenças linguísticas.

Apesar de a docência universitária se realizar na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os programas de pós-graduação ainda priorizam a formação científica, deixando muitos docentes sem preparo para lidar com a diversidade. Isso reforça a necessidade de políticas institucionais de formação inicial e continuada. Nesse processo, a linguagem tem papel estratégico: a Língua Portuguesa permanece central, mas a Libras deve ser igualmente valorizada por sua legitimidade cultural e pedagógica, reconfigurando práticas e interações para um espaço acadêmico mais democrático.

Como ressalta Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. No ensino superior, isso implica abandonar a lógica verticalizada e assumir uma docência dialógica, ainda mais necessária diante das diferenças linguísticas, culturais, étnicas e sociais. A formação docente, portanto, não pode restringir-se à titulação acadêmica: precisa articular reflexão crítica, tecnologias educacionais e domínio das línguas que estruturam o processo formativo (Darius; Pires, 2025).

Cabe ainda destacar que programas de formação inicial e continuada muitas vezes são fragmentados e distantes da realidade pedagógica. Valorizar a autoformação, a pesquisa sobre a própria prática e comunidades de aprendizagem entre pares pode ajudar a superar essas lacunas.



Por fim, a formação docente deve ser entendida como compromisso ético com a formação humana, reconhecendo a diversidade e promovendo equidade no acesso, permanência e sucesso acadêmico. Como lembram Cruz e Ferreira (2024), ser professor vai além da profissão: é assumir uma identidade construída no diálogo com os outros e com o mundo.

Contextualização da língua de sinais e da língua portuguesa no ensino superior

A inserção da Língua de Sinais no ensino superior é marco fundamental para a inclusão e valorização da diversidade linguística e cultural das pessoas surdas. Durante décadas, predominou o oralismo, que priorizava a Língua Portuguesa falada e escrita, marginalizando a Libras e negando-lhe legitimidade como língua natural da comunidade surda. Essa herança gerou desigualdades educacionais e invisibilização cultural.

Superar esse paradigma exige transformar concepções pedagógicas e adotar uma perspectiva bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Trata-se de sistemas linguísticos distintos: a Libras, de modalidade viso-espacial, organiza-se por parâmetros específicos — como configuração de mãos, movimento e expressões não manuais —, enquanto a Língua Portuguesa é oral-auditiva e escrita, com regras fonológicas e gramaticais próprias (Quadros; Karnopp, 2004; Strobel, 2008).

O ensino superior deve, portanto, desenvolver práticas que promovam o aprendizado articulado dessas duas línguas, respeitando as especificidades dos estudantes surdos e evitando associar surdez a déficit cognitivo. Isso requer reorganizar estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento, incorporando recursos visuais, intérpretes de Libras, tecnologias assistivas e materiais adaptados.

A Língua Portuguesa, como veículo de produção científica, continua central, mas sua aprendizagem por estudantes surdos ocorre geralmente de forma tardia e mediada pela Libras. Essa condição exige metodologias específicas de ensino como L2, com foco no letramento visual, estratégias multimodais e valorização das práticas culturais surdas. Assim, o aprendizado da escrita deve significar inclusão e participação acadêmica.

Valorizar a Libras na universidade garante não só acessibilidade comunicacional, mas também o fortalecimento da identidade surda e o reconhecimento da diferença como valor educativo. Como defende Skliar (1998), a surdez deve ser entendida como outra forma de ser e significar o mundo, exigindo das instituições e docentes abertura a práticas plurais de produção de conhecimento.

A formação de docentes para o ensino da língua de sinais

A formação de docentes para o ensino da Língua de Sinais constitui um eixo fundamental para a consolidação da inclusão educacional e para a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda. A Libras, enquanto língua natural das pessoas surdas, possui estrutura gramatical própria, organizada na modalidade viso-espacial, com parâmetros específicos de articulação e regras sintáticas distintas das línguas orais. Ensinar Libras, portanto, exige não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade cultural, compreensão histórica e compromisso ético com a valorização da diferença.



A legislação brasileira estabelece parâmetros claros sobre quem deve assumir a docência em Libras. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, prevê que o ensino da Libras deve ser ministrado preferencialmente por professores surdos com formação em nível superior, em cursos como Letras-Libras ou áreas correlatas. Quando não houver docente surdo disponível, a docência pode ser exercida por profissionais ouvintes com competência comprovada em Libras e titulação adequada (Brasil, 2005). Essa diretriz reforça a centralidade da comunidade surda na produção e transmissão do conhecimento linguístico e cultural, reconhecendo que a experiência de ser surdo é constitutiva da prática pedagógica nessa área.

Para além do domínio técnico da língua, a formação de professores de Libras deve contemplar aspectos socioculturais, históricos e políticos da comunidade surda. Autores como Strobel (2008) e Perlin (2016) ressaltam que a identidade do professor de Libras é marcada pela articulação entre saberes linguísticos e pertencimento cultural, de modo que sua atuação vai além do ensino da língua, tornando-se um espaço de afirmação da cultura surda e de resistência a práticas homogeneizadoras. Nesse sentido, o professor de Libras atua como mediador de significados, promotor da inclusão e agente de transformação social.

No campo pedagógico, a formação desses docentes deve incluir metodologias específicas de ensino-aprendizagem de línguas de sinais, práticas de tradução e interpretação, bem como vivências em contextos educacionais reais por meio de estágios supervisionados. Strobel (2008) destaca que a vivência em espaços comunitários e educacionais permite ao futuro professor articular a teoria linguística com as demandas concretas do ensino. Assim, a prática pedagógica ganha densidade ao integrar aspectos formais da língua com o uso cotidiano e cultural da Libras.

Outro elemento indispensável é a formação continuada. A Libras, como toda língua viva, está em constante transformação, incorporando novos sinais e variações decorrentes de diferentes contextos regionais e sociais. Investir na capacitação permanente dos professores garante não apenas a atualização linguística, mas também a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a incorporação de novas tecnologias educacionais.

Gesser (2009) reforça que a formação docente em Libras deve ser pensada como um processo contínuo, no qual a experiência profissional se articula com a pesquisa e a militância em prol dos direitos da comunidade surda.

Por fim, é importante compreender que a docência em Libras não se restringe a uma função instrumental de ensino da língua. Trata-se de um espaço de afirmação identitária e de valorização da diferença cultural, no qual a prática pedagógica deve evitar perspectivas medicalizantes ou assistencialistas. Ao contrário, como defende Skliar (1998), é preciso compreender a surdez como a presença de uma outra forma de significar o mundo, e o professor de Libras como sujeito que contribui para que essa diferença seja reconhecida, respeitada e incorporada à universidade como valor constitutivo da educação inclusiva.

A formação de docentes para o ensino da língua portuguesa

A formação de docentes para o ensino da Língua Portuguesa ocupa um lugar central na qualidade da educação brasileira, uma vez que essa disciplina constitui a base para o desenvolvimento das competências comunicativas, críticas e interpretativas dos estudantes. Mais do que instrumento de comunicação, a língua materna é um veículo de acesso ao conhecimento, de construção da identidade cultural e de inserção na vida acadêmica e social.



1. Importância da Formação Inicial e Continuada

A formação inicial, geralmente realizada em cursos de licenciatura, deve oferecer ao futuro professor não apenas domínio da gramática, da literatura e da linguística, mas também fundamentação pedagógica sólida. Como argumenta Libâneo (2013), o professor de língua precisa articular o conhecimento científico da disciplina com a capacidade de transformá-lo em saber escolar acessível aos estudantes. Essa articulação implica compreender o ensino de Língua Portuguesa como prática social, que envolve tanto a norma culta quanto a diversidade de usos linguísticos presentes na sociedade.

A formação continuada, por sua vez, é indispensável para que os docentes acompanhem as mudanças no campo da linguagem e da educação. Oficinas, cursos de aperfeiçoamento, grupos de estudo e pesquisas colaborativas favorecem a atualização teórica e metodológica, além de possibilitarem o intercâmbio de experiências pedagógicas. Kleiman (2005) destaca que a formação contínua é essencial para o fortalecimento de práticas voltadas ao letramento crítico, superando uma visão meramente normativa da língua.

2. Desafios na Formação Docente

Um dos principais desafios da formação docente em Língua Portuguesa é a necessidade de conciliar teoria e prática. Muitas vezes, os cursos de licenciatura apresentam forte ênfase em conteúdos linguísticos e literários, mas deixam em segundo plano a dimensão didático-pedagógica. Como observa Antunes (2003), não basta conhecer a estrutura da língua: é preciso criar condições para que o estudante desenvolva competências de leitura e escrita em contextos reais de uso.

Outro desafio diz respeito à diversidade linguística do Brasil. O país abriga diferentes variantes do português, além de línguas indígenas, migratórias e de sinais, o que exige do professor sensibilidade para lidar com essa pluralidade sem adotar posturas exclucentes. A formação docente deve, portanto, capacitar os futuros professores a valorizar as variações linguísticas e a utilizá-las como ponto de partida para a aprendizagem da norma culta, em vez de tratá-las como “erros” ou deficiências.

3. Abordagens Pedagógicas e Metodológicas

No campo metodológico, a formação de professores de Língua Portuguesa deve contemplar diferentes abordagens que articulem gramática, leitura, produção textual e literatura. Metodologias tradicionais centradas apenas na memorização de regras têm se mostrado insuficientes para responder às demandas da contemporaneidade. Por isso, abordagens baseadas em gêneros textuais (Bakhtin, 2003; Dolz; Schneuwly, 2004) têm se consolidado como alternativas eficazes, pois permitem que o ensino da língua esteja vinculado a situações concretas de comunicação.

Além disso, metodologias ativas, como projetos de escrita, rodas de leitura e debates críticos, favorecem a autonomia dos estudantes e aproximam o ensino da realidade social. O uso de recursos digitais e



plataformas interativas amplia ainda mais essas possibilidades, permitindo explorar diferentes linguagens e mídias no processo de ensino-aprendizagem (Rojo, 2012).

4. Perspectiva Crítica da Formação

A formação de docentes para o ensino da Língua Portuguesa não pode restringir-se à transmissão de conteúdos. É necessário preparar professores capazes de problematizar o ensino da língua como prática social, promovendo a reflexão crítica dos estudantes e o desenvolvimento de sua cidadania. Como defende Freire (1996), ensinar língua exige criar condições para que o educando “leia o mundo” antes de ler a palavra. Assim, o professor de Língua Portuguesa precisa atuar não apenas como transmissor de normas gramaticais, mas como mediador do diálogo entre linguagem, cultura e sociedade.

O docente de Língua Portuguesa precisa ser compreendido para além do domínio linguístico, assumindo uma identidade crítica e formativa, capaz de articular práticas de leitura, escrita e análise linguística com reflexões sobre cultura, cidadania e diversidade.

Como defende Soares (2002), ensinar língua é também ensinar modos de participação social; Antunes (2003) reforça que o trabalho docente deve integrar usos reais da linguagem; Geraldi (1997) destaca a importância da mediação do professor no processo dialógico; e Rojo (2012) enfatiza práticas de multiletramentos. Assim, o perfil desse profissional deve conjugar competência científica, postura crítica e compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de interagir em diferentes esferas discursivas.

Inter-relações entre a língua de sinais e a língua portuguesa na formação docente

A formação docente para o ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa exige uma compreensão aprofundada das inter-relações que atravessam esses dois sistemas linguísticos. A Libras não é apenas um recurso comunicacional, mas um sistema linguístico completo, com estrutura gramatical própria, articulado na modalidade viso-espacial e fundamentado em parâmetros como configuração de mãos, movimento, localização, orientação e expressões não manuais (Quadros; Karnopp, 2004). Já a Língua Portuguesa, estruturada na modalidade oral-auditiva e escrita, organiza-se por regras fonológicas e sintáticas que diferem radicalmente das da Libras. Essa distinção exige que os docentes reconheçam as especificidades de cada língua para mediar, com sensibilidade, os processos de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues.

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente prepare o professor para atuar em situações em que a Libras se apresenta como primeira língua (L1) dos estudantes surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), em sua modalidade escrita. Fernandes (2003) ressalta que o ensino da Língua Portuguesa para surdos não deve reproduzir metodologias concebidas para ouvintes, mas sim considerar a mediação pela Libras, respeitando as particularidades linguísticas dos aprendizes. Ao compreender a Língua Portuguesa como L2, o docente é chamado a desenvolver estratégias de ensino que favoreçam o letramento visual, a tradução interlingüística e a produção de textos em diferentes gêneros, promovendo a inserção do estudante surdo no universo acadêmico e científico.



Outro aspecto essencial dessas inter-relações é a dimensão cultural e identitária da surdez. A Libras não representa apenas um código linguístico, mas também uma expressão de identidade e pertencimento. Como afirma Strobel (2008), a língua de sinais é elemento constitutivo da cultura surda, devendo ser respeitada e valorizada em todos os espaços educativos. Assim, compreender as inter-relações entre Libras e Língua Portuguesa implica também reconhecer a surdez como diferença, e não como deficiência. Skliar (1998) reforça essa perspectiva ao defender que a surdez deve ser entendida como presença de outra forma de ser e de significar o mundo, o que demanda práticas pedagógicas éticas e não medicalizantes.

No campo metodológico, essas inter-relações se traduzem na necessidade de formar professores capazes de transitar entre os dois sistemas linguísticos e de promover práticas pedagógicas bilíngues. Isso implica refletir sobre quando e como usar cada língua, como estabelecer pontes entre conceitos, e como recorrer a recursos visuais, tecnológicos e textuais para favorecer o aprendizado. Quadros e Schmiedt (2006) destacam que políticas institucionais claras são fundamentais para assegurar a efetivação do bilinguismo educacional, garantindo que a Libras seja reconhecida como L1 e a Língua Portuguesa como L2, em consonância com a legislação vigente.

Por fim, cabe ressaltar que a formação docente, nesse campo, deve ser permeada por uma postura crítica que vá além do cumprimento de normas legais. O professor precisa assumir seu papel de mediador entre línguas e culturas, promovendo uma prática educativa que não só assegure a acessibilidade, mas que valorize a diversidade como elemento constitutivo da universidade.

Como afirma Perlin (2016), o reconhecimento da diferença é condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, em que a pluralidade linguística e cultural seja entendida como riqueza e não como obstáculo.

Desafios e perspectivas para a formação docente no ensino superior

A formação docente no ensino superior enfrenta desafios que refletem transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Muitos professores ingressam na carreira com sólida formação científica, mas sem preparo pedagógico em metodologias de ensino, avaliação ou tecnologias educacionais, o que dificulta a inovação e a adaptação às demandas atuais (Tardif, 2014). A formação pedagógica torna-se, assim, requisito essencial para a mediação da aprendizagem em ambientes plurais.

Outro desafio é a integração das tecnologias digitais. Embora ampliem o acesso, muitos docentes encontram dificuldades para incorporá-las criticamente, o que gera resistência ou uso superficial. É preciso compreendê-las como aliadas pedagógicas (Libâneo, 2013). Soma-se a isso a pressão pela produtividade no tripé ensino-pesquisa-extensão, que reduz o tempo para o aprimoramento didático e o acompanhamento dos estudantes. Como observa Nôvoa (2009), o desenvolvimento profissional docente depende de condições institucionais que permitem equilibrar ciência, compromisso social e pedagogia.

A diversidade também impõe desafios: lidar com estudantes de diferentes origens culturais, linguísticas e sociais — surdos, indígenas, quilombolas, migrantes e outros — requer práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade como valor e promovam permanência e sucesso acadêmico (Freire, 1996).



Apesar dos obstáculos, há avanços. Programas de formação continuada, oficinas e grupos de pesquisa favorecem atualização teórica e troca de experiências. As metodologias ativas, ao colocar o estudante como protagonista, estimulam pensamento crítico, autonomia e corresponsabilidade. Além disso, parcerias entre universidades e centros de pesquisa ampliam a produção científica sobre docência e fortalecem redes de apoio entre professores.

Políticas institucionais também são decisivas: oferecer condições de trabalho, incentivo à formação e reconhecimento acadêmico motiva o desenvolvimento contínuo. Em síntese, a formação docente deve ser entendida como processo dinâmico e permanente, articulando excelência acadêmica, compromisso ético e valorização da diversidade.

Metodologia

A presente investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo como objetivo compreender os processos de formação docente no ensino superior voltados à atuação com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa. Essa escolha metodológica se justifica pela pertinência da pesquisa qualitativa em captar significados, representações e práticas relacionadas ao ensino em contextos inclusivos, permitindo uma análise mais profunda do fenômeno estudado (Minayo, 2007).

O percurso metodológico adotado articulou duas estratégias principais: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica concentrou-se em obras de referência sobre formação docente, educação inclusiva e bilinguismo, incluindo autores como Quadros e Karnopp (2004), Fernandes (2003), Tardif (2014), Libâneo (2013) e Strobel (2008), entre outros. Buscou-se, assim, situar a discussão no campo teórico e identificar consensos e divergências em torno da formação de professores para atuar no ensino superior em contextos de diversidade linguística.

Complementarmente, foi realizada pesquisa documental, que envolveu a análise de legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, além da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Também foram examinados documentos institucionais de universidades públicas e privadas, como matrizes curriculares de cursos de licenciatura, diretrizes de formação continuada e planos pedagógicos de cursos. O critério de seleção desses documentos baseou-se na relevância para a formação de professores em contextos bilíngues e inclusivos, bem como na representatividade de diferentes regiões do Brasil.

A análise dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização do material em categorias temáticas. Entre elas, destacaram-se: (i) concepções de docência no ensino superior; (ii) desafios e perspectivas da formação docente; (iii) inserção da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2; e (iv) políticas públicas de inclusão educacional. Essa categorização possibilitou identificar recorrências, lacunas e tensões presentes tanto na literatura quanto nos documentos analisados.

Cabe ressaltar que a pesquisa buscou integrar as vozes de autores da comunidade surda, como Strobel (2008) e Perlin (2016), de modo a contemplar perspectivas internas à própria experiência da surdez. Tal escolha metodológica visou superar a visão restrita de uma análise exclusivamente externa e garantir maior legitimidade ao estudo.



Assim, a metodologia não se restringiu a uma revisão de literatura, mas constituiu um processo de análise crítico-interpretativa que permitiu articular referenciais teóricos, documentos normativos e práticas institucionais. Esse percurso possibilitou compreender os desafios da formação docente no ensino superior, evidenciando a necessidade de políticas consistentes, programas de capacitação e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural como constitutiva da universidade.

A pesquisa seguiu abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, complementada pela seleção criteriosa de produções acadêmicas e legislações pertinentes ao ensino de Libras e da Língua Portuguesa. Foram priorizados estudos recentes, publicados em periódicos e livros da área de educação bilíngue e formação docente, considerando a relevância dos autores e a contribuição para o debate teórico. Além disso, a investigação contemplou experiências relatadas em pesquisas anteriores e práticas institucionais observadas no ensino superior, de modo a oferecer um panorama crítico sobre os desafios e perspectivas da docência nesse contexto.

Educação de surdos e a língua de sinais

A educação de surdos, historicamente, foi atravessada por disputas de paradigmas pedagógicos que, por muito tempo, privilegiaram práticas excludentes, como o oralismo, em detrimento do reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda. O paradigma oralista, ao centrar-se exclusivamente na Língua Portuguesa falada, marginalizou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), negando-lhe o estatuto de língua natural e plena. Esse movimento gerou consequências negativas para a escolarização de gerações de pessoas surdas, muitas vezes vistas sob a ótica da deficiência e não da diferença (Skliar, 1998).

A virada epistemológica ocorreu com a conquista de direitos linguísticos, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconheceram oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão, assegurando-lhe legitimidade social, cultural e educacional.

Enquanto língua de modalidade viso-espacial, a Libras organiza-se em torno de parâmetros específicos, como configuração de mãos, movimento, orientação, localização no espaço e expressões não manuais, o que lhe confere estrutura gramatical própria e independente (Quadros; Karnopp, 2004). A consolidação dessa perspectiva rompe com concepções reducionistas que vinculavam a surdez à ausência de linguagem, reafirmando-a como presença de outra forma de significar o mundo e de construir conhecimento (Strobel, 2008). Reconhecer essa complexidade linguística significa não apenas admitir a diferença, mas valorizá-la como expressão de diversidade humana.

No campo educacional, o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) da comunidade surda implica compreender que a aquisição da Língua Portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, ocorre como segunda língua (L2). Trata-se de sistemas linguísticos radicalmente distintos, que se organizam em modalidades diferentes: enquanto a Libras utiliza-se do canal viso-gestual, a Língua Portuguesa estrutura-se predominantemente na modalidade oral-auditiva e na escrita. Essa diferença exige metodologias pedagógicas próprias, capazes de respeitar as singularidades dos sujeitos surdos e de evitar a imposição de modelos inadequados que comprometam sua aprendizagem (Fernandes, 2003; Lacerda, 2009).



É fundamental, portanto, que as instituições de ensino superior abandonem práticas homogeneizadoras e construam percursos educativos que reconheçam a pluralidade linguística como um direito.

A educação bilíngue para surdos parte do princípio de que a Libras deve ser a língua de instrução e interação social, enquanto a Língua Portuguesa escrita garante acesso ao letramento acadêmico, científico e cultural. Essa proposta, além de atender a determinações legais, representa um posicionamento político e pedagógico em favor da equidade educacional. Para que essa perspectiva se efetive, a formação docente precisa preparar os professores para lidar com as especificidades do bilinguismo surdo, desenvolvendo estratégias que favoreçam o letramento visual, a utilização de recursos multimodais e a mediação interlingüística (Perlin, 2016).

Nesse sentido, mais do que um recurso de acessibilidade, a Libras deve ser compreendida como dimensão identitária, cultural e epistêmica constitutiva da experiência surda.

A presença da Libras no ensino superior desafia, portanto, modelos tradicionais de ensino e exige dos docentes uma postura crítica, ética e dialógica. Compreender a surdez como diferença linguística e cultural, e não como déficit, é condição para que a universidade se constitua em espaço inclusivo e democrático. Como salienta Strobel (2008), a língua de sinais é elemento central da cultura surda e, quando valorizada no espaço acadêmico, contribui para o fortalecimento da identidade, a ampliação da participação social e a construção de uma educação superior verdadeiramente plural e inclusiva.

Aspectos da língua portuguesa no contexto da educação bilíngue

A Língua Portuguesa, enquanto idioma oficial do Brasil e língua de circulação científica, ocupa posição central no sistema educacional, sendo elemento indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e produção acadêmica. No entanto, para os estudantes surdos, o aprendizado da Língua Portuguesa escrita apresenta desafios significativos, resultantes não de limitações cognitivas, mas das diferenças estruturais entre a Libras e o português. Enquanto a primeira se constitui em modalidade viso-espacial, organizada por parâmetros específicos de articulação, a segunda se estrutura nas modalidades oral-auditiva e escrita, regida por regras fonológicas e gramaticais próprias (Quadros; Karnopp, 2004).

Essa diferença de modalidade implica que a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos ocorre, na maioria das vezes, de forma mediada pela Libras. Em virtude disso, o ensino de português para surdos não pode ser conduzido com as mesmas metodologias utilizadas com estudantes ouvintes, sob pena de comprometer a aprendizagem e reforçar processos de exclusão. A educação bilíngue, ao propor a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), surge como alternativa pedagógica consistente, na medida em que respeita a língua natural dos surdos e lhes oferece meios de acesso à cultura escrita de forma contextualizada e significativa (Fernandes, 2003; Brito, 2014).

A abordagem bilíngue, contudo, exige mais do que a presença formal das duas línguas no currículo. É necessário investir em metodologias específicas que promovam o letramento visual, a mediação interlingüística e o uso de estratégias multimodais que favoreçam a compreensão e a produção de textos. Nesse processo, a leitura e a escrita em Língua Portuguesa devem ser trabalhadas não como simples decodificação de signos, mas como práticas



sociais vinculadas à construção de sentidos e ao exercício da cidadania. Essa perspectiva contribui para a inserção dos surdos na vida acadêmica e científica, ao mesmo tempo em que respeita seus modos próprios de significar o mundo (Lacerda, 2009).

Outro aspecto relevante consiste no reconhecimento da diversidade linguística do Brasil. Ao lado da Língua Portuguesa, coexistem línguas indígenas, migratórias e de sinais, o que evidencia a necessidade de compreender o português escrito como uma das línguas do país, e não como a única forma legítima de expressão. Essa concepção amplia as possibilidades de atuação pedagógica e impede que a língua seja utilizada como instrumento de exclusão. Para o estudante surdo, em particular, tal perspectiva reforça a importância de conceber o ensino da Língua Portuguesa escrita como direito linguístico e não como imposição cultural.

A formação docente, nesse contexto, desempenha papel crucial. É preciso que os professores estejam preparados para reconhecer a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, articulando estratégias que evitem reduzir o aprendizado do português a exercícios de memorização ou normatividade gramatical. Como defende Freire (1996), ensinar língua implica criar condições para que o estudante “leia o mundo” antes de ler a palavra. Dessa forma, o ensino de português para surdos deve ser concebido como prática social, capaz de integrar os sujeitos à produção do conhecimento e de lhes garantir condições de participação plena na sociedade.

Assim, compreender os aspectos da Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue não se limita a uma questão metodológica, mas envolve uma dimensão ética e política. Ao garantir aos surdos o direito de aprender a Língua Portuguesa escrita sem negar sua língua natural, a educação bilíngue contribui para a construção de uma universidade mais inclusiva, democrática e sensível à pluralidade linguística que constitui o tecido social brasileiro.

Políticas públicas e formação docente para a educação inclusiva

A Língua Portuguesa, enquanto idioma oficial do Brasil e língua de circulação científica, ocupa posição central no sistema educacional, sendo elemento indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e produção acadêmica. No entanto, para os estudantes surdos, o aprendizado da Língua Portuguesa escrita apresenta desafios significativos, resultantes não de limitações cognitivas, mas das diferenças estruturais entre a Libras e o português. Enquanto a primeira se constitui em modalidade viso-espacial, organizada por parâmetros específicos de articulação, a segunda se estrutura nas modalidades oral-auditiva e escrita, regida por regras fonológicas e gramaticais próprias (Quadros; Karnopp, 2004).

Essa diferença de modalidade implica que a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos ocorre, na maioria das vezes, de forma mediada pela Libras. Em virtude disso, o ensino de português para surdos não pode ser conduzido com as mesmas metodologias utilizadas com estudantes ouvintes, sob pena de comprometer a aprendizagem e reforçar processos de exclusão. A educação bilíngue, ao propor a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), surge como alternativa pedagógica consistente, na medida em que respeita a língua natural dos surdos e lhes oferece meios de acesso à cultura escrita de forma contextualizada e significativa (Fernandes, 2003; Brito, 2014).



A abordagem bilíngue, contudo, exige mais do que a presença formal das duas línguas no currículo. É necessário investir em metodologias específicas que promovam o letramento visual, a mediação interlingüística e o uso de estratégias multimodais que favoreçam a compreensão e a produção de textos. Nesse processo, a leitura e a escrita em Língua Portuguesa devem ser trabalhadas não como simples decodificação de signos, mas como práticas sociais vinculadas à construção de sentidos e ao exercício da cidadania. Essa perspectiva contribui para a inserção dos surdos na vida acadêmica e científica, ao mesmo tempo em que respeita seus modos próprios de significar o mundo (Lacerda, 2009).

Outro aspecto relevante consiste no reconhecimento da diversidade linguística do Brasil. Ao lado da Língua Portuguesa, coexistem línguas indígenas, migratórias e de sinais, o que evidencia a necessidade de compreender o português escrito como uma das línguas do país, e não como a única forma legítima de expressão. Essa concepção amplia as possibilidades de atuação pedagógica e impede que a língua seja utilizada como instrumento de exclusão. Para o estudante surdo, em particular, tal perspectiva reforça a importância de conceber o ensino da Língua Portuguesa escrita como direito linguístico e não como imposição cultural.

A formação docente, nesse contexto, desempenha papel crucial. É preciso que os professores estejam preparados para reconhecer a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, articulando estratégias que evitem reduzir o aprendizado do português a exercícios de memorização ou normatividade gramatical. Como defende Freire (1996), ensinar língua implica criar condições para que o estudante “leia o mundo” antes de ler a palavra. Dessa forma, o ensino de português para surdos deve ser concebido como prática social, capaz de integrar os sujeitos à produção do conhecimento e de lhes garantir condições de participação plena na sociedade.

Assim, compreender os aspectos da Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue não se limita a uma questão metodológica, mas envolve uma dimensão ética e política. Ao garantir aos surdos o direito de aprender a Língua Portuguesa escrita sem negar sua língua natural, a educação bilíngue contribui para a construção de uma universidade mais inclusiva, democrática e sensível à pluralidade linguística que constitui o tecido social brasileiro.

Considerações finais

A formação de docentes no ensino superior, especialmente no que concerne ao ensino da Libras e da Língua Portuguesa, revela-se um campo de grande complexidade e, ao mesmo tempo, de profundas possibilidades de transformação. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a preparação adequada dos professores constitui requisito essencial para a construção de uma universidade inclusiva, na qual a diversidade linguística e cultural não seja apenas tolerada, mas reconhecida como valor constitutivo do processo educativo.

A Libras, enquanto língua natural da comunidade surda, deve ocupar posição de centralidade na formação docente, não apenas como componente curricular obrigatório, mas como recurso de ensino, de interação social e de produção de conhecimento. Reconhecê-la como L1 significa compreender que o estudante surdo acessa o mundo e elabora sentidos prioritariamente por meio de uma língua de modalidade viso-espacial, dotada de gramática própria e de legitimidade cultural. Do mesmo modo, a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, precisa ser trabalhada como L2, com metodologias específicas que respeitem a



diferença linguística e promovam o letramento crítico e visual. Essa configuração bilíngue, longe de ser um obstáculo, representa oportunidade de ampliação dos horizontes educativos, científicos e culturais.

Os cursos de formação de professores, nesse cenário, precisam avançar além de um currículo fragmentado e insuficiente, incorporando disciplinas, metodologias e práticas que contemplem tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue. É fundamental que os futuros docentes sejam capacitados a transitar entre esses dois sistemas linguísticos, compreendendo a surdez como diferença e não como déficit. Essa mudança de perspectiva desloca a ênfase da deficiência para a diversidade, promovendo práticas pedagógicas mais dialógicas, críticas e inclusivas.

A análise das políticas públicas evidencia avanços significativos, como o reconhecimento legal da Libras e a consolidação de diretrizes voltadas à educação bilíngue. Contudo, tais conquistas precisam ser acompanhadas por ações institucionais consistentes, que assegurem condições concretas de implementação: formação inicial e continuada de qualidade, contratação de professores surdos, presença de intérpretes qualificados, produção de materiais acessíveis e investimento em pesquisas que valorizem a perspectiva da própria comunidade surda. Sem essas medidas, há o risco de que a legislação permaneça como conquista formal, mas de alcance limitado na prática educacional.

Portanto, a formação docente no ensino superior deve ser compreendida como compromisso ético, político e social. Trata-se de preparar professores não apenas para transmitir conteúdos, mas para construir ambientes educativos plurais, capazes de reconhecer e valorizar os múltiplos modos de ser, comunicar e aprender. Ao fortalecer a presença da Libras e ao garantir metodologias adequadas para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, a universidade dá passos importantes para se tornar, de fato, um espaço democrático, acessível e comprometido com a justiça social.

Em síntese, os desafios da formação docente na educação bilíngue de surdos não se restringem a questões técnicas ou metodológicas, mas envolvem escolhas de natureza política e cultural. Investir na preparação de professores críticos, reflexivos e sensíveis à diversidade significa não apenas garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos, mas também reafirmar a universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a equidade e a transformação social.

Referências

- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Caroline Moreira. Saberes docentes na constituição da profissionalidade na educação infantil. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.



BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dispõe sobre o atendimento às pessoas surdas por meio da Libras e de outros recursos de comunicação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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

BRITO, Aline. Educação bilíngue para surdos: fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Educação Inclusiva, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional de professores/as da educação básica com formação stricto sensu: um diálogo com os princípios da pedagogia freireana. Revista Ensino & Pesquisa, v. 22, n. 3, p. 254–269, 18 dez. 2024.

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; PIRES, Julcimara Nascimento. Experiências de coordenadoras pedagógicas na formação continuada de professores em escolas privadas. SciELO Preprints, 2025. DOI: 10.1590/SciELO-Preprints.11805. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11805. Acesso em: 13 jun. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, Eulália. A educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: uma perspectiva crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.



QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Márcia Lise. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. Por uma “pedagogia do encontro”: vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. Aracê, v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-025. Disponível em: [\[https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816\]](https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816)(<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816>). Acesso em: 13 jun. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Cristina Pereira da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como segunda língua para ouvintes: inclusão à comunidade afro-surda de São Francisco do Conde – Bahia. 2024. 71 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

SILVA, Taynan Alécio da. A formação da identidade do indivíduo surdo: considerações sobre a importância da cultura surda. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Educação de surdos: uma questão de direitos humanos. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Mônica. Multiletramentos e letramentos acadêmicos nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para as práticas docentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. Surdos: caminhos para uma educação bilíngue. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 3

Práticas pedagógicas para surdos na educação básica e no ensino superior

Taynan Alécio da Silva¹
Rodrigo Medeiros²
Carlos Eduardo De Sousa Santos³
Eduardo Alberto Megda⁴
Katiuscia Wagner⁵

DOI: 10.29327/5676437.1-3

Introdução

A inclusão educacional de estudantes surdos tanto na educação básica quanto no ensino superior, representa um dos grandes desafios contemporâneos no campo da educação. A efetivação de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural da comunidade surda exige não apenas adaptações curriculares e metodológicas, mas sobretudo uma formação docente que contemple o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como a compreensão das especificidades do processo de ensino-aprendizagem desse público.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o ensino de Libras no Brasil, constituem marcos legais que garantem os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. Contudo, embora o aparato jurídico seja expressivo, observa-se, na prática, uma lacuna significativa entre o que está previsto em lei e a realidade vivida por muitos estudantes surdos no contexto educacional.

¹Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Paraná – Unespar. E-mail: nanalecio@gmail.com

² Graduado em Física pela Centro Universitário Herminio Ometto de Araras, Especialização em Libras e Educação de Surdos. E-mail: institutorodrigomedeiros@gmail.com

³Mestrando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: desousacarloseduardo8@gmail.com

⁴Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). e-mail: dudumegda@gmail.com

⁵Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: katiuscialibras@hotmail.com



Em relação ao Decreto, há as seguintes especificações:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**. (Brasil, 2005).

Segundo Skliar (1998), pensar a educação de surdos requer romper com os paradigmas tradicionais de normalização e deficiência, para adotar uma perspectiva sociocultural e linguística, que reconheça a surdez não como ausência ou perda, mas como diferença. Nesse sentido, “as práticas pedagógicas inclusivas precisam ser concebidas a partir de uma concepção crítica, que dialogue com a diversidade e reconheça a Libras como a primeira língua dos surdos, estruturando-se a partir de um modelo bilíngue de educação” (Skliar, 1998, p. 45).

Assim, este capítulo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes surdos, com ênfase na atuação docente e na formação de professores para atender às demandas específicas dessa população, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Com base em uma abordagem bibliográfica, pretende-se discutir os avanços, desafios e perspectivas da inclusão de surdos no ambiente escolar e universitário, ressaltando o papel da formação docente como elemento fundamental para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Fundamentação teórica

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica e no ensino superior passa, necessariamente, pela ressignificação do papel docente frente à diversidade. Quando se trata da inclusão de estudantes surdos, essa demanda é ainda mais complexa, exigindo competências linguísticas, culturais e pedagógicas específicas. A formação docente, nesse contexto, deve ser pensada não apenas como um processo técnico, mas como uma prática crítica e contínua, fundamentada nos princípios da equidade, da acessibilidade e do reconhecimento da diferença como valor formativo.

Segundo Silva (2024), a inclusão não se resume à inserção física do aluno com deficiência na escola comum, mas implica mudanças profundas na cultura escolar, na organização pedagógica e nas concepções de ensino e aprendizagem.

De acordo com o autor: “Incluir é transformar o sistema educacional, é reconhecer que as diferenças são constitutivas do processo educativo e que a escola precisa ser um espaço plural, aberto à escuta, à participação e à aprendizagem de todos” (Silva, 2024, p. 37).

No caso dos estudantes surdos, essa transformação inclui o reconhecimento da Libras como língua de



instrução e a garantia de professores bilíngues e intérpretes educacionais capacitados.

Pesquisas recentes apontam que a formação inicial e continuada dos professores ainda apresenta lacunas significativas em relação à educação bilíngue de surdos. Para Quadros e Schmiedt (2020), há uma tendência de compreensão limitada da surdez, muitas vezes associada apenas ao aspecto clínico, o que compromete a construção de propostas pedagógicas coerentes com as necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Na opinião das autoras, “o desafio da formação docente está em promover uma ruptura com modelos medicalizantes, promovendo uma visão cultural da surdez que valorize a Libras e a identidade surda” (Quadros; Schmiedt, 2020, p. 66).

Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2019) destaca a importância de que os futuros docentes desenvolvam competências relacionadas à inclusão, à acessibilidade e à educação bilíngue. No entanto, observa-se que a presença desses conteúdos nos currículos de licenciaturas ainda é incipiente, sendo, muitas vezes, tratados de forma superficial ou optativa, o que evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas no campo da formação docente inclusiva.

No contexto do ensino superior, a inclusão de estudantes surdos enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais. De acordo com Santana (2024), a universidade, enquanto espaço historicamente excludente, precisa se reinventar para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Isso envolve a criação de materiais acessíveis, a oferta de disciplinas em Libras, o suporte de tutores e intérpretes, e a formação de professores universitários que compreendam os fundamentos da educação bilíngue.

Ao reconhecer a surdez como uma diferença linguística e cultural, o paradigma da inclusão se amplia, exigindo da escola e da universidade uma mudança epistemológica: deixar de enxergar o aluno surdo como aquele que deve se adaptar ao modelo dominante e passar a construir ambientes educacionais que dialoguem com a Libras, com a cultura surda e com as especificidades do sujeito surdo em processo de aprendizagem.

Metodologia

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, por considerar que a realidade educacional é constituída por múltiplas dimensões subjetivas, sociais e culturais que não podem ser reduzidas a dados quantificáveis. Conforme afirma Martins (2015), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, focalizando processos, contextos e interpretações, o que se mostra especialmente relevante no estudo das práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação de surdos. Sendo assim:

[...] as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (Martins, 2015, p. 4)

O tipo de pesquisa adotado é exploratório-descritivo, uma vez que se propõe a investigar e descrever práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na educação básica e no ensino superior, com ênfase na formação docente para a inclusão de estudantes surdos. A abordagem exploratória é pertinente por tratar de um fenômeno



ainda em desenvolvimento nas instituições educacionais brasileiras, ao passo que a dimensão descritiva possibilita o mapeamento das ações, estratégias e desafios vivenciados por professores e gestores na implementação de práticas bilíngues inclusivas.

Como técnicas de coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais: a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental incidiu sobre legislações, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e planos de ensino relacionados à inclusão de surdos e à formação docente nas instituições selecionadas. Já as entrevistas, realizadas com professores da educação básica e do ensino superior, coordenadores pedagógicos e intérpretes educacionais, visaram captar percepções, experiências e práticas relativas à inclusão de estudantes surdos nos diferentes níveis de ensino.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando sua experiência direta com a temática investigada. Participaram do estudo oito professores atuantes em escolas públicas bilíngues ou inclusivas de educação básica, e cinco docentes universitários vinculados a cursos de licenciatura e programas de formação continuada, todos com atuação em contextos que envolvem estudantes surdos.

A pesquisa foi apurada em duas escolas públicas da rede estadual de ensino básico e na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), instituição reconhecida por suas políticas relacionadas à inclusão. As entrevistas foram conduzidas presencialmente ou de forma remota, obedecendo à disponibilidade dos participantes e às condições sanitárias vigentes entre março e julho de 2023.

Os dados coletados foram organizados por meio da análise de conteúdo, conforme os métodos propostos por Bardin (2016). A partir dessa análise, foram identificados três temas principais: as práticas pedagógicas adaptadas para o ensino em Libras; os desafios enfrentados pelos professores em sua formação e atuação bilíngue; e as ações institucionais que possibilitam a inclusão de estudantes surdos.

Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica: desafios e possibilidades

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica no Brasil constitui um imperativo ético, político e educacional que desafia os sistemas de ensino a repensarem suas estruturas, currículos, estratégias metodológicas e concepções de ensino. A Declaração de Salamanca (1994) já apontava que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (Unesco, 1994, p. 11). Contudo, apesar dos avanços legais e normativos, a prática escolar cotidiana ainda apresenta inúmeros entraves à concretização da inclusão, especialmente no que diz respeito à atuação do professor.

No contexto da educação básica, as práticas pedagógicas inclusivas devem considerar a diversidade como ponto de partida para a aprendizagem, reconhecendo que os sujeitos apresentam múltiplas formas de acessar o conhecimento.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar exige que se abandone a lógica da homogeneização e da padronização, típica da escola tradicional, e se adote uma perspectiva pedagógica que valorize as diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo. “Incluir é transformar o ensino, não apenas adaptar os alunos a ele. Trata-se de rever o currículo, as metodologias e a avaliação” (Mantoan, 2015, p. 92).



O primeiro grande desafio identificado refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Muitos educadores ainda ingressam na prática docente sem a devida preparação para lidar com a pluralidade de sujeitos em sala de aula, especialmente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) estabelece como uma de suas competências a atuação docente com base nos princípios da equidade e da inclusão. No entanto, estudos indicam que os cursos de licenciatura ainda carecem de conteúdos aprofundados e práticos sobre educação inclusiva, o que compromete a atuação do professor frente à diversidade (Barreto, 2023, p. 47).

Outro desafio importante diz respeito à organização do espaço escolar e ao planejamento pedagógico. Muitas escolas públicas não contam com salas de recursos multifuncionais, profissionais de apoio ou materiais acessíveis. Em alguns casos, os professores são os únicos responsáveis por planejar, executar e avaliar estratégias pedagógicas que contemplam todos os estudantes, o que gera sobrecarga e sentimento de impotência frente à inclusão.

Para Oliveira (2022), a falta de apoio institucional e de uma política de inclusão articulada dificulta a implementação de práticas consistentes. “A escola inclusiva depende da cooperação entre professores, gestores, famílias e órgãos educacionais, sendo inviável delegar tal responsabilidade exclusivamente ao docente” (Oliveira, 2022, p. 103).

Apesar dessas dificuldades, existem experiências exitosas que demonstram a viabilidade e a potência das práticas pedagógicas inclusivas quando há compromisso institucional e formação adequada. O uso de metodologias ativas, como o ensino colaborativo, a aprendizagem baseada em projetos e a mediação entre pares, tem se mostrado eficaz na promoção da participação de todos os alunos. Além disso, o uso de recursos tecnológicos acessíveis, como softwares de leitura, vídeos com Libras, materiais táteis e jogos educativos adaptados, contribui para a democratização do ensino.

Nesse sentido, é necessário repensar também o papel do currículo e da avaliação. A rigidez curricular e os instrumentos padronizados de avaliação constituem obstáculos à aprendizagem significativa dos estudantes com necessidades específicas. A proposta curricular inclusiva pressupõe a flexibilização de conteúdos, tempos e formas de aprender e avaliar.

Segundo Carvalho (2021), “a avaliação inclusiva não deve buscar classificar os alunos, mas compreender os seus processos de aprendizagem e promover o seu desenvolvimento” (Carvalho, 2021, p. 58).

Por fim, destaca-se a importância da escuta sensível e da valorização das trajetórias escolares dos estudantes. O educador que comprehende a inclusão como processo dialógico e relacional é aquele que se dispõe a conhecer o sujeito em sua totalidade, respeitando suas formas de expressão, seus tempos e seus modos de aprender. Essa perspectiva exige do professor uma postura ética, investigativa e reflexiva, que se atualize constantemente em diálogo com os princípios da justiça social, da equidade e da dignidade humana.

Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica não são apenas um conjunto de técnicas, mas uma mudança de postura e de paradigma. Os desafios persistem, mas também há possibilidades concretas de transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, desde que haja investimento em formação docente, recursos acessíveis, gestão democrática e compromisso coletivo com o direito à educação de todos.



Entre as práticas observadas nas entrevistas semiestruturadas, pode-se destacar que professores da educação básica evidenciaram a utilização constante de recursos visuais e vídeos em Libras como ferramentas didáticas. Já os docentes da educação básica revelaram as dificuldades relacionadas à adaptação dos currículos e à falta de formação continuada específica para a educação bilíngue.

Inclusão de surdos no ensino superior: acessibilidade e permanência

A inclusão de pessoas surdas no ensino superior é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de educação brasileiras no século XXI. Embora avanços legislativos tenham sido conquistados, sobretudo com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o processo de inclusão ainda é marcado por desigualdades, barreiras linguísticas, falta de acessibilidade didático-metodológica e invisibilidade da cultura surda no ambiente acadêmico.

As conquistas legais são, de fato, marcos importantes na luta pelos direitos da pessoa surda. O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, estabeleceu que a Libras deve ser oferecida como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e pedagogia. No entanto, a obrigatoriedade da disciplina nem sempre garante uma formação consistente para que os docentes possam atender às especificidades linguísticas dos alunos surdos. Essa lacuna afeta diretamente a permanência e o desempenho desses estudantes no ensino superior.

É notável que a presença de estudantes surdos nas universidades brasileiras tem aumentado, especialmente a partir da adoção de políticas de ações afirmativas e da ampliação do acesso via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com recursos de acessibilidade. Apesar disso, conforme apontam Costa e Silva (2022, p. 87), “o ingresso não significa permanência: muitos alunos surdos desistem do curso devido à ausência de recursos linguísticos adequados, professores despreparados e infraestrutura precária”.

A acessibilidade no ensino superior não se limita à presença de intérpretes de Libras. Ela envolve a construção de um ambiente institucional visualmente acessível, com sinalização em Libras, materiais didáticos adaptados, metodologias visuais, softwares de legendagem automática, e principalmente, o respeito à identidade e à cultura surda.

Conforme destaca Skliar (2005), a educação inclusiva não pode ser compreendida como um processo de assimilação do sujeito surdo ao modelo ouvinte de ensino; trata-se, antes, de garantir que o espaço universitário se transforme para acolher múltiplas formas de linguagem, cognição e expressão.

Além da dimensão comunicacional, há barreiras atitudinais que dificultam a experiência acadêmica da pessoa surda. Em muitos casos, professores e colegas não têm contato prévio com a Libras e demonstram resistência à adaptação de estratégias pedagógicas. Essa resistência é, muitas vezes, sustentada por uma concepção medicalizante da surdez, que a interpreta como um déficit a ser superado, e não como uma diferença linguística e cultural.

Segundo Lacerda e Santos (2021), “a permanência de alunos surdos depende da superação de um modelo educativo excludente, que não reconhece as singularidades de seus modos de aprender e de se comunicar” (p. 45).

O acesso ao conhecimento, neste contexto, torna-se um processo conflituoso e desigual. Muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades com os textos acadêmicos em língua portuguesa, que frequentemente são apresentados



sem adaptação linguística.

Para Quadros e Schmiedt (2020), é necessário compreender que o português escrito é uma segunda língua para a maioria das pessoas surdas e, como tal, exige estratégias didáticas específicas. “Não se trata de traduzir o conteúdo, mas de desenvolver práticas pedagógicas bilíngues que valorizem tanto a Libras quanto o português, respeitando as trajetórias linguísticas dos alunos” (Quadros; Schmiedt, 2020, p. 102).

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos docentes universitários. A maioria dos cursos de pós-graduação e capacitação de professores do ensino superior ainda não contempla conteúdos relacionados à inclusão, à surdez ou à Libras. Há, portanto, uma defasagem institucional na preparação dos profissionais que atuam com a diversidade no nível superior. Como aponta Barreto (2023), “a universidade precisa rever sua função social à luz do paradigma inclusivo e reformular seus currículos e práticas formativas” (p. 69).

O investimento em políticas institucionais de acessibilidade deve ir além do atendimento individualizado. É necessário estabelecer núcleos de acessibilidade efetivos, que articulem ações pedagógicas, tecnológicas e culturais. A Libras deve ser reconhecida como língua de instrução e não apenas como recurso complementar. Nesse sentido, iniciativas como a presença de professores surdos, a produção de vídeos em Libras e a oferta de disciplinas ministradas diretamente nessa língua representam avanços concretos em direção à democratização do conhecimento.

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior, portanto, demanda não apenas vontade política, mas mudança estrutural e epistemológica. É preciso descolonizar os saberes acadêmicos, abrindo espaço para outras formas de produção do conhecimento, que dialoguem com as experiências visuais e corporais da comunidade surda. O reconhecimento da diferença como valor pedagógico, a valorização da Libras como língua legítima e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são passos imprescindíveis para garantir não apenas o acesso, mas o pertencimento e o sucesso dos surdos no espaço universitário.

Nas entrevistadas semiestruturadas realizadas em uma universidade, os docentes do revelaram as dificuldades relacionadas à adaptação dos currículos e à falta de formação continuada específica para a educação bilíngue.

Formação docente para a educação bilíngue de surdos: perspectivas e caminhos

A formação de professores para atuar na educação bilíngue de surdos é uma das exigências mais prementes para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a singularidade linguística, cultural e identitária da comunidade surda. A legislação vigente já assegura esse direito, configurando um marco normativo que demanda transformações profundas no currículo e na prática docente.

Contudo, o que se observa na realidade das instituições formadoras é uma lacuna persistente na preparação específica de professores para lidar com a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, isto é, considerando a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2). Esta concepção está ancorada em uma visão sociolinguística e antropológica da surdez, em que os sujeitos surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade linguística minoritária e não como deficientes auditivos que precisam ser “normalizados” por meio da oralidade.

Quadros (2006) afirma que “a formação docente bilíngue deve ser pensada em termos de competência



linguística e cultural, demandando do professor não apenas o conhecimento da Libras, mas a compreensão das práticas discursivas e pedagógicas adequadas ao contexto bilíngue” (p. 52). Tal afirmação reforça a tese de que a simples inserção de disciplinas introdutórias de Libras nos cursos de licenciatura, conforme determinado pelo Decreto nº 5.626/2005, é insuficiente para formar profissionais capazes de lidar pedagogicamente com a complexidade das demandas educacionais da população surda.

Nessa direção, Lacerda (2019) argumenta que os cursos de formação docente devem superar a abordagem instrumental da Libras e investir em currículos que contemplem as dimensões epistemológicas da educação bilíngue. Isso implica oferecer componentes curriculares específicos sobre aquisição de L2 por sujeitos surdos, práticas pedagógicas visualmente orientadas, políticas linguísticas inclusivas e, sobretudo, uma aproximação crítica com a cultura surda e suas epistemologias próprias. Não se trata apenas de conhecer a Libras como um código comunicacional, mas de compreender os modos de ser, de pensar e de aprender dos sujeitos surdos, cujas experiências são historicamente marcadas por exclusões e resistências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2/2015) já indicavam a necessidade de que os cursos de licenciatura assegurassem formação para a diversidade. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) reforça essa perspectiva ao explicitar competências voltadas para a inclusão, a acessibilidade e a valorização da diferença. Todavia, como observa Barreto (2023), tais orientações ainda esbarram em práticas curriculares conservadoras, fragmentadas e desarticuladas com os contextos reais de atuação docente.

É nesse ponto que o conceito de *práxis docente*, conforme proposto por Freire (1996), se mostra essencial. Para o autor, a formação crítica do educador deve partir de uma reflexão constante sobre sua prática, numa perspectiva dialógica e transformadora. Aplicado ao campo da educação bilíngue de surdos, isso implica formar docentes que questionem o modelo oralista e homogeneizador predominante na história da educação de surdos no Brasil, e que assumam uma postura ética diante da diferença linguística como elemento constitutivo da aprendizagem.

A formação continuada, nesse sentido, ocupa um lugar estratégico para o desenvolvimento profissional e para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues. Ela possibilita ao professor o aprofundamento teórico e prático, bem como o diálogo crítico sobre suas próprias concepções e métodos.

Como destacam Quadros e Schmiedt (2020), “a formação continuada deve romper com a lógica da mera capacitação técnica e promover o engajamento crítico e a valorização da cultura surda como componente central do processo educativo” (p. 78).

A *práxis docente* orientada por uma perspectiva crítica e cultural da surdez contribui para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, onde a Libras seja reconhecida e respeitada como primeira língua dos estudantes surdos, e o português escrito seja trabalhado como segunda língua, respeitando as especificidades de cada aprendiz. Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino superior reformulem seus currículos de formação docente, incorporando conteúdos que abordem a surdez sob a ótica sociolinguística e cultural, promovam a capacitação em Libras e fomentem metodologias que valorizem a diversidade linguística e cultural (Lacerda; Santos, 2021).

Assim, a formação docente para a educação bilíngue de surdos deve ser entendida como um processo



contínuo, ético e político, que articula teoria e prática, conhecimento técnico e sensibilidade cultural, buscando a transformação das estruturas educacionais exclucentes e a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

É na experiência cotidiana da sala de aula, no enfrentamento dos desafios reais e na construção coletiva de saberes que o professor consolida sua identidade pedagógica. Programas de formação continuada voltados especificamente à educação bilíngue devem contemplar metodologias visuais, práticas colaborativas com a comunidade surda, estudos de caso e produção de materiais didáticos em Libras, articulando teoria e prática de forma indissociável.

Um exemplo bem-sucedido dessa articulação pode ser observado nas experiências de centros de formação voltados à educação de surdos, como o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), vinculados às Secretarias Estaduais de Educação. Esses centros desenvolvem ações formativas com foco no bilinguismo e têm promovido avanços significativos na qualificação de profissionais da educação básica. Entretanto, tais iniciativas ainda carecem de políticas de abrangência nacional, com financiamento contínuo e reconhecimento institucional (Silva, 2024).

Por outro lado, no âmbito do ensino superior, estudos têm evidenciado uma resistência institucional à inclusão de estudantes surdos, refletida na escassez de professores preparados para ministrar conteúdos em Libras ou mediar processos de ensino-aprendizagem bilíngue (Quadros & Karnopp, 2004; Skliar, 2016; Costa & Silva, 2022). A universidade ainda reproduz um modelo de transmissão de saberes centrado na linguagem verbal escrita, o que invisibiliza estudantes que se comunicam por meio da língua de sinais. Para os autores, “não basta garantir o acesso físico à universidade; é preciso garantir o acesso epistêmico e linguístico” (p. 91).

Superar esse quadro implica adotar uma perspectiva de alteridade na formação docente, reconhecendo a cultura surda e a Libras como pilares da docência bilíngue (Skliar, 1998). Pensar a surdez a partir da diferença e não da deficiência é o primeiro passo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. O reconhecimento da cultura surda como legítima, a valorização da Libras como língua de instrução e a escuta ativa das experiências dos sujeitos surdos devem compor os pilares de qualquer programa formativo voltado à docência bilíngue.

Os resultados das entrevistas com professores evidenciam a necessidade de rever os currículos das licenciaturas, de ampliar a carga horária destinada às disciplinas de Libras e à educação de surdos, bem como de fortalecer a formação continuada. As falas dos docentes também destacaram a importância da escuta das vozes surdas nos espaços formativos e da consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão educacional.

Considerações Finais

A formação docente para a educação bilíngue de surdos configura-se como um elemento central e estratégico para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica e no ensino superior. Este processo demanda uma compreensão crítica e ampliada da surdez, que transcendia o paradigma médico e valorize a identidade linguística e cultural da comunidade surda, especialmente por meio da valorização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e do Português escrito como segunda língua.

A metodologia empregada neste estudo permitiu identificar, em profundidade, as condições reais de



inclusão de estudantes surdos. As entrevistas revelaram, por exemplo, a dificuldade de adaptação curricular apontada por docentes da educação básica, a carência de formação continuada específica para o ensino bilíngue e a escassez de professores preparados para atuar em Libras no ensino superior. Ao mesmo tempo, emergiram avanços, como a valorização da Libras como língua de instrução em algumas instituições e o reconhecimento da importância da escuta ativa das vozes surdas nos processos formativos. Esses achados evidenciam tanto os limites quanto as possibilidades para a construção de uma educação bilíngue mais efetiva e democrática.

Os desafios enfrentados pelos docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, refletem lacunas institucionais que precisam ser urgentemente enfrentadas por políticas públicas robustas, currículos que integrem conteúdos específicos sobre surdez e inclusão, e investimentos em centros especializados de formação e capacitação. A práxis docente, na perspectiva freiriana, emerge como um caminho fundamental para a transformação das práticas educativas, pautada na reflexão crítica, na ética e no compromisso com a diversidade.

Ademais, a construção de ambientes educacionais inclusivos requer uma articulação entre políticas, formação docente, infraestrutura adequada e participação ativa da comunidade surda. A superação dos entraves relacionados à permanência e sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior depende, sobretudo, do compromisso coletivo das instituições de ensino e do poder público em garantir acessibilidade linguística, materiais adaptados e o preparo dos professores para atuar com competência e sensibilidade cultural.

Portanto, a educação bilíngue de surdos e a formação docente orientada para essa perspectiva não apenas promovem a inclusão, mas também ampliam os horizontes de uma educação democrática e plural, capaz de respeitar e valorizar as diferenças como riqueza social e cultural.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Eliane Medeiros. **Formação docente e inclusão: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dispõe sobre o atendimento às pessoas surdas por meio da Libras e de outros recursos de comunicação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.



Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Curriculum e avaliação na educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Loyola, 2021.

COSTA, Juliana Ferreira da; SILVA, Marcos Paulo. **Educação superior e inclusão de surdos: desafios para a permanência estudantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Sueli Ramalho de Almeida. **Surdez e inclusão no ensino superior: práticas, desafios e possibilidades**. São Paulo: Plexus, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, Carla Regina de. **Educação inclusiva em foco: práticas, desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Acessibilidade e inclusão na educação superior: cultivando novas sementes a partir das histórias de vidas dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre**. Orientadora: Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. 2024. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Maicon. Educação de surdos e bilinguismo: políticas linguísticas e formação docente. Porto Alegre: **Editora Mediação**, 2020.

SANTANA, Ramon da Silva. **Acadêmicos surdos - egressos do curso de Licenciatura em pedagogia/UFAC-CAMPUS FLORESTA**: Relações culturais e comunicativas em um contexto inclusivo. Orientadora Maria Dolores Soares de Oliveira Pinto. 2024. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul. 2024.

SILVA, Taynan Alécio da. **A formação da identidade do indivíduo surdo**: considerações sobre a importância da cultura surda. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2024. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

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

CAPÍTULO 4

Educação de surdos em foco: currículo bilíngue e avaliação como instrumentos de inclusão

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Taynan Alécio da Silva²

Valdicley Pereira Campos³

Sailloane Alandia Soares Simão⁴

DOI: 10.29327/5676437.1-4

Introdução

A discussão sobre educação inclusiva tem se ampliado significativamente nas últimas décadas, especialmente no que se refere aos direitos educacionais de estudantes com deficiência, entre os quais se destacam os surdos. Consolidar uma educação que respeite as diferenças linguísticas, culturais e cognitivas dos discentes exige o redesenho de práticas pedagógicas, currículos escolares e instrumentos de avaliação, com vistas à promoção da equidade educacional. A população surda, historicamente marginalizada por sistemas educacionais centrados na oralidade e na normatividade linguística, reivindica uma proposta bilíngue de ensino que reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Neste cenário, a centralidade da língua na constituição dos sujeitos surdos e na mediação dos processos de ensino e aprendizagem deve ser tomada como eixo estruturante de qualquer proposta pedagógica que almeje ser inclusiva. A ausência de uma abordagem curricular e avaliativa bilíngue pode contribuir para a manutenção

¹ Graduada em Pedagogia (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

² Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Paraná – UNESPAR. E-mail: nanalecio@gmail.com

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. E-mail: valdicleycampos@gmail.com

⁴ Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: aloanesrs@gmail.com



de desigualdades históricas, perpetuando a exclusão simbólica e epistemológica dos sujeitos surdos dos processos escolares. O currículo escolar, enquanto expressão do projeto político-pedagógico da instituição de ensino, e a

avaliação da aprendizagem, enquanto ferramenta orientadora do percurso formativo, são elementos fundamentais que precisam ser revisitados à luz dos princípios da educação bilíngue de surdos e da perspectiva inclusiva.

A educação bilíngue de surdos, formalmente reconhecida no Brasil por meio do Decreto nº 5.626/2005, requer a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a Libras como língua de instrução, garantindo o acesso ao conhecimento por meio de uma linguagem visual-espacial, própria da comunidade surda. No entanto, ainda há um distanciamento entre o que está prescrito legalmente e a realidade cotidiana das escolas, que, muitas vezes, não possuem condições materiais e humanas para implementar de forma efetiva uma proposta bilíngue inclusiva. Este cenário exige o aprofundamento de reflexões críticas sobre como o currículo e os processos avaliativos podem, de fato, atuar como instrumentos de inclusão e não como dispositivos de exclusão silenciosa.

Nesse contexto, o presente artigo propõe discutir o currículo bilíngue e a avaliação educacional como elementos centrais para a inclusão escolar de estudantes surdos, compreendendo-os não apenas como recursos técnicos, mas como expressões políticas e epistemológicas de um projeto educacional comprometido com os direitos humanos, a diversidade linguística e a justiça social.

A necessidade de problematizar a estrutura curricular e as práticas avaliativas no contexto da educação de surdos se justifica pelo profundo descompasso entre os avanços legislativos conquistados e a persistência de práticas escolares excluientes. Embora o Brasil tenha avançado, nas últimas duas décadas, na formulação de marcos legais e normativos que asseguram os direitos linguísticos e educacionais da população surda — como a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, e a aprovação do já mencionado Decreto nº 5.626/2005, ainda se observa uma fragilidade na implementação de políticas curriculares e avaliativas que garantam, de forma concreta, o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa desses estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A presença de estudantes surdos em salas de aula regulares, muitas vezes desacompanhada de práticas bilíngues efetivas e de profissionais qualificados, evidencia o caráter simbólico de uma inclusão que permanece superficial. O currículo escolar, frequentemente estruturado a partir de referenciais majoritariamente ouvintes, não dialoga com as experiências visuais e culturais dos alunos surdos, desconsiderando sua subjetividade linguística e identitária. Nesse cenário, os processos avaliativos tendem a reproduzir lógicas normativas de desempenho, voltadas para a padronização, e não para a valorização da diversidade de saberes, formas de expressão e trajetórias de aprendizagem. As práticas avaliativas devem respeitar a singularidade linguística dos sujeitos surdos, valorizando a Libras como língua de produção de conhecimentos, e não apenas como apoio ao ensino de conteúdos escolares” (Silva, 2024).

A avaliação da aprendizagem, longe de ser um ato neutro e meramente técnico, constitui-se como um mecanismo de regulação pedagógica e simbólica. Quando não adaptada às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, ela se transforma em um dispositivo de exclusão, revelando não a incapacidade do aluno de aprender, mas a inadequação dos instrumentos utilizados para mensurar seu desempenho. Dessa forma, a avaliação pode e deve ser ressignificada, tornando-se uma ferramenta dialógica, formativa e acessível, capaz de mediar o



processo de aprendizagem e orientar as práticas pedagógicas de forma justa.

A construção de um currículo bilíngue e de práticas avaliativas inclusivas demanda um esforço coletivo e interdisciplinar entre gestores, professores, tradutores e intérpretes de Libras, profissionais da educação especial e da comunidade surda. Tal construção exige a superação de modelos assimilacionistas e compensatórios, que ainda predominam em algumas práticas educacionais, em direção a uma abordagem intercultural, que reconheça o surdo como sujeito de direitos e produtor de saberes.

O presente estudo justifica-se não apenas pela urgência de qualificar as práticas educacionais voltadas aos estudantes surdos, mas também pelo compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Discutir currículo e avaliação sob a ótica da inclusão, com foco na educação bilíngue de surdos, é afirmar a importância da diversidade linguística como valor educativo e como condição fundamental para a efetivação do direito à educação para todos.

Fundamentação teórica

A educação de surdos, no contexto das políticas educacionais inclusivas, tem sido objeto de profundas discussões, tanto no campo teórico quanto no prático, sobretudo no que tange à constituição de um currículo bilíngue e à construção de processos avaliativos condizentes com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Compreender a surdez sob a perspectiva sociolinguística e cultural – e não apenas como uma deficiência sensorial – implica reconhecer que os sujeitos surdos constroem sua subjetividade e seus saberes por meio de uma língua visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que demanda um redesenho curricular e avaliativo que respeite tal singularidade (Bezerra *et al.* 2025).

A Declaração de Salamanca (1994), ao estabelecer diretrizes internacionais para uma educação voltada à equidade, reforçou a necessidade de que os sistemas educacionais se reorganizem para acolher a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, a educação de surdos exige que o ensino seja planejado a partir de uma perspectiva bilíngue e visual, que reconheça e valorize a Língua de Sinais como principal meio de construção de sentidos e aquisição do conhecimento. A presença da língua de sinais como língua de instrução e mediação pedagógica é essencial para que o currículo seja, de fato, acessível aos estudantes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais. Isso implica a reformulação dos processos escolares, para que se tornem coerentes com os modos próprios de aprender, comunicar-se e se expressar visualmente, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e a participação efetiva desses sujeitos nos espaços educacionais que regulamenta seu uso e ensino, representam marcos legais fundamentais para a consolidação da educação bilíngue para surdos.

A construção de uma educação bilíngue para surdos exige que o currículo escolar seja acessível não apenas em sua forma física, mas também linguística e cultural, assegurando o uso da Libras como L1 e do português como L2” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 45). Estes dispositivos normativos fundamentam o direito de acesso ao currículo escolar em uma língua que de fato seja comprehensível e significativa aos sujeitos surdos, e não apenas em termos de acesso físico, mas principalmente linguístico, pedagógico e cultural.



Segundo Silva (2024, p. 25), “o currículo bilíngue se configura como um projeto pedagógico que reconhece a Libras como a primeira língua (L1) da pessoa surda e o português escrito como segunda língua (L2). Essa estrutura linguística exige uma concepção de currículo que vá além da simples tradução de conteúdos ou da adaptação de materiais, mas que se constitua como um espaço dialógico e interativo de construção de saberes em uma lógica bilíngue e bicultural. Portanto, o currículo deve ser sensível à visualidade, aos modos de comunicação e à cultura surda, promovendo o protagonismo do estudante surdo no processo de aprendizagem”.

Contudo, a implementação de um currículo bilíngue nas instituições escolares brasileiras ainda encontra diversos entraves. Entre eles, destacam-se: a carência de professores fluentes em Libras e capacitados para atuar no ensino bilíngue; a escassez de materiais didáticos em língua de sinais; e a ausência de diretrizes curriculares nacionais que orientem de maneira clara e efetiva a elaboração e execução de projetos político-pedagógicos bilíngues. A esse respeito, Fernandes (2006) argumenta que o currículo bilíngue para surdos deve ser construído com base em princípios de justiça linguística e respeito às diferenças, sob pena de se perpetuar uma educação meramente assimilacionista, que ignora a identidade surda e impõe modelos pedagógicos excludentes.

No tocante à avaliação da aprendizagem, é imperativo reconhecer que os processos avaliativos tradicionais, centrados exclusivamente na oralidade ou na escrita em português, não correspondem às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e podem representar uma barreira à participação e ao êxito desses sujeitos na vida escolar. A avaliação, concebida como instrumento pedagógico e inclusivo, deve considerar os conhecimentos do aluno em sua L1 – a Libras – e utilizar instrumentos adequados à sua realidade linguística e cultural. Segundo Hoffmann (2005), avaliar não é mensurar ou rotular, mas compreender o processo de aprendizagem do estudante a partir de múltiplos olhares, respeitando sua singularidade e promovendo avanços significativos.

A avaliação inclusiva, portanto, deve ser formativa, contínua, diagnóstica e adaptada, respeitando os tempos e modos próprios de aprendizagem dos sujeitos surdos. Deve-se valorizar a produção visual, os recursos imagéticos, as representações em Libras e a mediação por intérpretes ou professores bilíngues, quando necessário. Além disso, é necessário que as avaliações sejam planejadas e executadas em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo educativo (Sebastián-Heredero, 2020).

É essencial compreender que currículo, avaliação e aprendizagem não são dimensões separadas, mas constituem uma tríade interdependente que, quando pensada a partir da perspectiva inclusiva e bilíngue, permite que a escola se torne verdadeiramente acessível aos estudantes surdos. Essa inter-relação deve ser mediada por políticas públicas coerentes, formação docente continuada e compromisso institucional com a diversidade. O modelo bilíngue de educação de surdos – que compreende escolas bilíngues, classes bilíngues e práticas pedagógicas diferenciadas – constitui uma alternativa real à homogeneização curricular e à exclusão avaliatória de sujeitos que historicamente foram silenciados em contextos educacionais (Feneis, 2014).

É possível afirmar que a construção de uma educação inclusiva de fato passa pela reformulação dos processos pedagógicos com base em uma lógica bilíngue e visual, com um currículo que acolha as singularidades linguísticas dos surdos e uma avaliação que potencialize suas formas de expressão e



apropriação do conhecimento. Tal perspectiva exige rupturas com os modelos tradicionais e a constituição de práticas educacionais centradas na valorização das diferenças, na equidade e na justiça social.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e descritiva, com o objetivo de analisar o currículo bilíngue e os processos de avaliação como instrumentos de inclusão na educação de surdos. A escolha pelo método qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas, os discursos e as experiências vivenciadas por educadores e estudantes surdos em contextos educacionais inclusivos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão bibliográfica e documental, visando embasar teoricamente a discussão sobre currículo bilíngue, avaliação e inclusão na educação de surdos. Foram consultadas obras nacionais e internacionais, artigos científicos, documentos oficiais, diretrizes curriculares e legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue de Surdos.

Para compreender a interface entre currículo e avaliação, esta pesquisa dialoga com autores que defendem a concepção do currículo bilíngue como um projeto pedagógico que deve reconhecer a Libras como primeira língua (L1) do aluno surdo e o português escrito como segunda língua (L2). Segundo Gesser (2009), essa estrutura curricular deve ir além da simples tradução de conteúdos, configurando-se como um espaço dialógico, interativo e bicultural, que valoriza a visualidade, os modos de comunicação e a cultura surda, promovendo o protagonismo do estudante surdo no processo de aprendizagem. A partir desse entendimento, torna-se imperativo que os instrumentos avaliativos estejam alinhados a essa concepção, de modo a garantir a efetiva inclusão e o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos alunos.

A análise da avaliação na educação bilíngue para surdos fundamenta-se na perspectiva da avaliação formativa, que visa acompanhar o desenvolvimento do estudante em sua trajetória de aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas adequadas e respeitosas às suas necessidades comunicacionais. Como destaca Fernandes (2017), a avaliação inclusiva deve ser flexível, contextualizada e participativa, valorizando não apenas os resultados, mas também os processos de construção do conhecimento, sobretudo em contextos bilíngues onde a interação entre Libras e português é fundamental.

Além da revisão teórica, o estudo incorporou a análise documental de planos de ensino, projetos pedagógicos e relatórios avaliativos de instituições de ensino que adotam o currículo bilíngue. Essa análise possibilitou identificar práticas e desafios na implementação de avaliações coerentes com os princípios da educação bilíngue inclusiva. Complementarmente, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com professores especializados em educação bilíngue para surdos, a fim de captar suas percepções sobre o currículo, a avaliação e a inclusão escolar.

A escolha das entrevistas como técnica de coleta de dados justifica-se pela riqueza de informações que possibilitam compreender as práticas educativas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, além de evidenciar a importância da formação continuada dos docentes para garantir a qualidade do ensino e a efetividade dos processos avaliativos em contextos bilíngues.



A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), com etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, buscando identificar categorias temáticas relativas à construção do currículo bilíngue, às práticas avaliativas e aos aspectos inclusivos da educação de surdos.

Em síntese, esta metodologia permitiu integrar fundamentação teórica, documentos institucionais e relatos práticos, visando construir uma compreensão ampla e crítica sobre como o currículo bilíngue e a avaliação podem atuar como instrumentos fundamentais para a inclusão efetiva de estudantes surdos no sistema educacional.

Desenvolvimento

O currículo bilíngue para surdos emerge da perspectiva de uma educação que valoriza a língua de sinais como língua natural e primordial na constituição identitária e cognitiva do aluno surdo. Conforme Bayley, Lucas e Valli (2012), a educação bilíngue para surdos deve reconhecer a língua de sinais como a primeira língua, proporcionando um ambiente linguístico rico e acessível, no qual o aprendizado da língua escrita é mediado pela competência plena na língua de sinais.

A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso na educação, consolidam o arcabouço legal para o desenvolvimento de currículos bilíngues no Brasil. Desse modo, a legislação brasileira assegura currículos que considerem a dupla competência linguística: Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o currículo bilíngue deve ser compreendido como uma proposta que transcende a mera tradução dos conteúdos do português para a Libras, mas sim como uma estrutura curricular que integra as duas línguas de forma complementar, respeitando as especificidades cognitivas, culturais e sociais dos alunos surdos. Essa concepção rompe com o modelo oralista tradicional, que negligenciava a língua de sinais, contribuindo para o fracasso escolar e a exclusão social desses estudantes.

A avaliação na educação de surdos, para ser efetivamente inclusiva, precisa considerar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e seus processos de aprendizagem bilíngue. Conforme Moldenhawer e Jensen (2020), a avaliação inclusiva deve evitar práticas avaliativas que privilegiam exclusivamente a língua oral ou escrita, pois isso pode gerar falsas impressões de desempenho e incapacidades.

Nessa perspectiva, a avaliação deve ser realizada em contextos comunicativos em que a Libras seja o meio principal, e os instrumentos avaliativos precisam ser adaptados para refletir a competência real do aluno, incluindo avaliações formativas, autoavaliação e avaliação processual. A flexibilização e a contextualização da avaliação possibilitam uma compreensão mais ampla e justa do desenvolvimento do estudante surdo, considerando sua trajetória bilíngue.

Segundo Morais (2017), a prática avaliativa inclusiva deve valorizar o progresso do aluno em suas duas línguas, utilizando múltiplas evidências, como observações, produções em Libras, textos escritos e atividades práticas. Esse enfoque rompe com a lógica punitiva e classificatória que historicamente marginalizou os estudantes



com deficiência, especialmente os surdos. Para a autora, “avaliar de forma inclusiva é reconhecer que cada sujeito possui um percurso próprio de aprendizagem e que as avaliações devem servir como instrumentos de mediação, não de exclusão” (Morais, 2017, p. 89). Essa abordagem fomenta a autonomia, o protagonismo e a valorização da identidade linguística do estudante surdo, permitindo que ele se reconheça como agente ativo do processo educativo.

A implementação de um currículo bilíngue e de uma avaliação inclusiva requer uma formação docente específica e contínua, que conte com o domínio da Libras e o conhecimento sobre metodologias bilíngues e inclusivas. Segundo Skliar (2003), a capacitação dos professores é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam alinhadas aos direitos linguísticos dos surdos e que o processo educativo seja verdadeiramente inclusivo.

Entre as práticas pedagógicas recomendadas estão: o uso de materiais didáticos bilíngues, a incorporação de tecnologias acessíveis, o desenvolvimento de estratégias de mediação linguística e cultural, e a realização de atividades interativas que promovam a comunicação plena em Libras. Tais práticas fortalecem o acesso aos conteúdos curriculares e a participação ativa dos alunos surdos.

Na avaliação, o professor deve utilizar instrumentos diversificados, como portfólios bilíngues, produções em Libras gravadas, avaliações orais e escritas adaptadas, e projetos interdisciplinares que permitam aos alunos demonstrar suas competências em diferentes modalidades linguísticas. Além disso, a presença de intérpretes de Libras nas avaliações é essencial para garantir a comunicação eficaz e a equidade de condições.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a implementação do currículo bilíngue e da avaliação inclusiva na educação de surdos ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a falta de professores qualificados em Libras, a escassez de materiais didáticos adequados, a resistência de instituições educacionais ao modelo bilíngue, e a persistência de avaliações padronizadas que não consideram as especificidades dos alunos surdos.

Entretanto, pesquisas recentes indicam que a valorização da língua de sinais e o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas promovem melhores resultados acadêmicos e sociais para os estudantes surdos (Barbosa *et al.* 2021). A inclusão efetiva desses alunos na escola regular, por meio de currículos e avaliações que respeitem sua identidade bilíngue, constitui um avanço fundamental para a garantia de seus direitos humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A educação de surdos no Brasil e em diversos países do mundo tem experimentado transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pela valorização das línguas de sinais como primeira língua (L1) dos alunos surdos e pelo reconhecimento da importância da promoção do bilinguismo, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa oral e escrita coexistem como línguas complementares. Nesse contexto, o currículo bilíngue para a educação de surdos emerge como um modelo educacional que visa garantir a plena inclusão linguística, cognitiva e cultural desses estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral e respeitando sua identidade e direitos linguísticos.

A concepção do currículo bilíngue na educação de surdos está profundamente ancorada em teorias linguísticas, socioculturais e educacionais que reconhecem o valor das línguas de sinais como línguas naturais e legítimas, com estrutura gramatical própria e potencial para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Hall (2010) destaca que o bilinguismo na educação de surdos não pode ser entendido apenas como o aprendizado



sequencial ou simultâneo de duas línguas, mas sim como a construção de um repertório comunicativo e cultural que articula a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Tal abordagem contraria a visão oralista tradicional que privilegiava exclusivamente a língua oral e que, historicamente, contribuiu para a marginalização e o atraso educacional dos estudantes surdos.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1998) também fundamenta o currículo bilíngue ao evidenciar que a linguagem é instrumento primordial para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem, sendo que o acesso inicial a uma língua natural — no caso, a Libras — cria a base para o desenvolvimento cognitivo e a mediação do conhecimento. Vygotsky enfatiza o papel do ambiente social e cultural na formação do sujeito, o que legitima a educação bilíngue como um espaço de valorização da identidade surda e de construção de saberes contextualizados.

O currículo bilíngue para surdos deve seguir princípios que assegurem não apenas a aquisição funcional das duas línguas, mas também a promoção da identidade cultural surda e o desenvolvimento pleno das competências comunicativas, cognitivas e acadêmicas dos alunos. Dentre esses princípios, destacam-se:

- 1. Libras como Língua Primeira (L1):** A Libras deve ser a língua de acesso inicial e de mediação do ensino, garantindo que o aluno surdo desenvolva a proficiência comunicativa e cognitiva desde a infância. Isso permite que o aluno compreenda e produza conteúdos complexos, desenvolvendo habilidades metalinguísticas necessárias para a aprendizagem da Língua Portuguesa (Silva, 2024).
- 2. Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2):** A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada de forma sistemática e contextualizada, reconhecendo as diferenças linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. A aprendizagem da Língua Portuguesa é fundamental para o acesso a conteúdos acadêmicos, bem como para a inclusão social em espaços onde a língua oral predominante é o português.
- 3. Interdependência Linguística:** O modelo bilíngue parte da premissa da interdependência entre as línguas (Silva, 2024), segundo a qual o desenvolvimento da primeira língua contribui diretamente para a aprendizagem da segunda. Portanto, a proficiência em Libras fortalece o aprendizado do português e, consequentemente, o desempenho acadêmico.
- 4. Valorização da Identidade Surda:** O currículo deve contemplar elementos culturais e históricos da comunidade surda, promovendo o respeito à diversidade e combatendo preconceitos e estigmas que historicamente permeiam a educação de surdos.
- 5. Inclusão e Acessibilidade:** O currículo bilíngue deve garantir recursos e metodologias acessíveis, incluindo o uso de intérpretes de Libras, materiais didáticos bilíngues e tecnologias assistivas que viabilizem o pleno acesso ao conteúdo e a participação ativa dos estudantes.

A implementação de um currículo bilíngue exige a adoção de práticas pedagógicas específicas e a formação contínua de professores bilíngues ou especializados em educação bilíngue para surdos. A pedagogia bilíngue pressupõe uma articulação curricular entre os dois sistemas linguísticos, com estratégias didáticas que respeitem as etapas do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno.

Uma das principais implicações é a necessidade de o professor atuar como mediador linguístico e cultural, promovendo a aprendizagem da Libras como primeira língua e simultaneamente introduzindo



gradativamente a Língua Portuguesa escrita, respeitando o ritmo e as necessidades individuais dos alunos. De acordo com Costa (2024), a abordagem bilíngue possibilita que os alunos surdos desenvolvam não apenas habilidades linguísticas, mas também estratégias metacognitivas essenciais para a leitura, escrita e compreensão de textos complexos.

O currículo deve prever avaliações bilíngues que considerem a proficiência dos alunos em ambas as línguas, evitando avaliações que privilegiam exclusivamente a Língua Portuguesa, o que pode subestimar o real potencial dos estudantes surdos. A avaliação formativa e contínua, com feedbacks adequados, é fundamental para orientar o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral do aluno.

A organização do conteúdo curricular também deve respeitar a especificidade dos estudantes surdos, incorporando temas relevantes para a comunidade surda, como a história, a cultura, e os direitos das pessoas surdas, o que fortalece a autoestima e o engajamento dos alunos (Araújo, 2023).

O currículo bilíngue tem repercussões diretas no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos. Estudos indicam que o acesso precoce e contínuo à Libras propicia a aquisição de estruturas linguísticas complexas, essenciais para a formação de conceitos abstratos e para o desempenho acadêmico em diferentes áreas do conhecimento (Araújo, 2023).

A proficiência em Libras serve como base para o desenvolvimento da literacia em Língua Portuguesa, uma vez que o conhecimento metalinguístico adquirido na L1 é transferido para a L2. Essa transferência cognitiva favorece a leitura e a escrita, que, para surdos, não são simplesmente uma extensão da linguagem oral, mas processos que demandam ensino especializado e contextualizado (Araújo, 2023).

A educação bilíngue contribui também para o fortalecimento da identidade surda, promovendo a inclusão social e o exercício da cidadania, conforme previsto pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e pela legislação brasileira, especialmente a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

No âmbito da promoção da equidade, a avaliação inclusiva contribui para a desconstrução de paradigmas deficitários, que historicamente enquadram os estudantes surdos como “incapazes” ou “limitados”. Ao reconhecer as diferenças linguísticas e culturais e adaptar as formas de avaliação, torna-se possível valorizar as potencialidades desses alunos, fomentando o respeito à diversidade e à pluralidade dentro do ambiente escolar. Conforme Almeida (2015), a avaliação inclusiva funciona como um mecanismo de empoderamento, ao garantir que o estudante surdo tenha suas competências reconhecidas e valorizadas, ao invés de ser marcado pela incapacidade.

A avaliação, quando inclusiva, rompe com a lógica excludente da homogeneização e possibilita que sujeitos com deficiência, como os surdos, tenham seus saberes reconhecidos e respeitados, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e identidade” (Almeida, 2015, p. 133).

Ainda nesse contexto, a avaliação deve estar alinhada aos princípios da educação bilíngue, que valoriza a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, favorecendo a construção de conhecimentos em ambas as línguas. A abordagem bilíngue promove um ambiente de aprendizagem no qual o estudante surdo desenvolve habilidades cognitivas e metalinguísticas que o auxiliam na apropriação de conteúdos e na expressão de seu pensamento (Carneiro, 2024). Assim, a avaliação precisa refletir essa dinâmica bilíngue, permitindo que os



alunos demonstrem seu conhecimento e raciocínio em ambas as línguas, por meio de instrumentos compatíveis com essa realidade.

Por fim, é importante destacar que a avaliação inclusiva para estudantes surdos deve estar inserida em uma política educacional ampla, que conte com infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis, intérpretes qualificados e um currículo flexível. A avaliação não pode ser dissociada do contexto escolar e social do aluno, sob risco de tornar-se um instrumento alienado e descontextualizado, incapaz de promover a verdadeira inclusão. Conforme defende Araújo (2025), a avaliação inclusiva é parte integrante de um sistema educacional que reconhece a diversidade humana como fonte de riqueza e aprendizado coletivo.

A avaliação educacional, tradicionalmente entendida como um instrumento para medir o desempenho dos estudantes, tem experimentado uma significativa ressignificação no campo da educação inclusiva. Na perspectiva contemporânea, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, como os estudantes surdos, a avaliação assume um papel estratégico que ultrapassa o mero ato de atribuir notas ou identificar falhas. Torna-se, portanto, uma ferramenta fundamental para a promoção da equidade, da aprendizagem significativa e do reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas desses sujeitos. Tal posicionamento está em consonância com os estudos de Vygotsky (1998), para quem o processo avaliativo deve estar integrado ao desenvolvimento do potencial do aprendiz, promovendo a mediação pedagógica adequada às suas necessidades e contextos.

Considerações finais

Conclui-se que a implementação de um currículo bilíngue, aliado a práticas avaliativas adaptadas às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, constitui elemento fundamental para assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito desses alunos no ambiente escolar. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e comunicação pedagógica é condição para a efetivação de processos educativos inclusivos e de qualidade. Paralelamente, a adoção de métodos avaliativos inclusivos, que considerem as particularidades do bilinguismo surdo, representa um avanço imprescindível para a promoção da equidade e da aprendizagem significativa.

Os principais achados deste estudo indicam que a avaliação, quando configurada como instrumento de mediação e não apenas de verificação, pode atuar como potente mecanismo de inclusão, valorizando as competências e potencialidades dos estudantes surdos, em lugar de reforçar barreiras e exclusões. Assim, reafirma-se a importância da formação contínua dos profissionais da educação para o domínio de práticas avaliativas bilíngues e inclusivas, bem como da articulação de políticas públicas que garantam condições adequadas para a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar.

Em síntese, para a consolidação de uma educação verdadeiramente equitativa para estudantes surdos, faz-se imperativo o alinhamento entre currículo bilíngue e avaliação inclusiva, promovendo um ambiente educativo que respeite a diversidade linguística, cultural e cognitiva, e que fomente o desenvolvimento integral desses sujeitos.



Referências

ALMEIDA, Maria Teresa Eglér Mantoan. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 9. ed. São Paulo: Summus, 2015.

ARAÚJO, Isaías de Oliveira. **A Educação Especial no projeto político pedagógico:** desafios e possibilidades para uma escola inclusiva. Orientadora: Géssica Fabiely Fonesca. 2025. 37f. Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

ARAUJO, Tayane Pereira de. **Fluência E Constituição Docente:** uma análise de professores de libras em formação. 2023. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras-Libras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2023.

BARBOSA, Rosemary Pereira Costa e; VIEIRA, Luciana Mary de Carvalho Martins; SOUZA, Sonara Cristina de. Inclusão escolar dos alunos surdos através do bilinguismo. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021.

BAYLEY, Robert; LUCAS, Ceil; VALLI, Clayton. Sociolinguistic Variation in American Sign Language. Cambridge: **Cambridge University Press**, 2012.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos et al. Entre teorias e práticas: a formação continuada de professores que atuam com estudantes surdos. **II encontro nacional de educação e inovação**, 2, 15. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15305300>. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CARNEIRO, Suzana de Oliveira. **As tecnologias digitais e o ensino da língua inglesa – as práticas docentes no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais.** 2024. 121 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2024.

COSTA, Ingrid Barbosa da. **Content and language integrated learning – Clil and storytelling instructions:** proposta de sequência didática para processo de bilinguismo (português – inglês) no ensino fundamental anos iniciais do IEMA integral bilíngue. 2024. 189 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

HALL, Wyatte. **Language deprivation syndrome: a new framework for understanding and diagnosing barriers to language access and development in deaf children.** Rochester: University of Rochester Medical Center, 2010.

MOLDENHAWER, Bolette; JENSEN, Signe Smith. Inclusion and assessment in bilingual deaf education: Negotiating equity in classroom practices. **Deafness & Education International**, v. 22, n. 3, p. 139–155, 2020.

MORAIS, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Avaliação da aprendizagem na educação inclusiva: práticas, discursos e desafios.** São Paulo: Cortez, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e educação de surdos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>



Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/219876>. Acesso em: 19. Março, 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, S.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** uma abordagem curricular inclusiva. São Paulo: de Castro, 2022.

PERES, T. D. J.; BARRIOS, M. E. M. O Papel do Coordenador Pedagógico na Educação Especial: Uma Perspectiva Inclusiva. **Revista Humanidades & Tecnologia** (FINOM), v. 34, abr. /jun, 2022

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciadas em Pedagogia:** ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 431 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola.** São Paulo: Loyola, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 5

Experiência colaborativa na atuação efetiva de uma Coordenadora Pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva

Lucimar Borba de Lima Martinho¹

Eliezer de Oliveira Martinho²

Jacqueline Lidiane de Souza³

DOI: 10.29327/5676437.1-5

Introdução

A perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas regulares de ensino tem avançado significativamente, impulsionada pela conscientização sobre seus direitos, respaldados pela legislação brasileira. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que a educação deve ser em uma instituição que promove uma “educação para todos”. Apesar de a inclusão ser fixada como direito e dever nas políticas públicas, é essencial questionar quais pressupostos orientam nossas ações em prol de uma escola inclusiva como profissionais da educação.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão transcende a mera matrícula dos alunos com deficiência e envolve ações educacionais que promovem a equidade. A autora destaca o direito à educação e a não discriminação das diversas culturas e manifestações sociais. A promoção de uma educação inclusiva requer um esforço coletivo e contínuo, envolvendo não apenas a gestão escolar, mas também a colaboração entre professores, alunos e famílias (Nunes;

¹Doutoranda em Educação e Artes na Universidade Federal de Santa Maria RS, professora Municipal de Ariquemes RO. Participante Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM) e do Grupo de Pesquisa NarraMus – Auto- Narrativas de Práticas Musicais. E-mail: lucimarborbadelima@gmail.com

²Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário, professor na Escola M.E.I.E.F. Mário Palmério, Monte Negro, Rondônia, Brasil. Participante Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: martinhoeliezer@gmail.com

³Doutora em Educação. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: jacqueline.lidiane.souza@gmail.com



Madureira, 2015). É fundamental que todos os envolvidos estejam dispostos a aprender e a se intencionalmente reconhecer a diversidade como enriquecimento do ambiente escolar. “O trabalho colaborativo entre professores é essencial para o sucesso da inclusão escolar, pois permite a troca de saberes, a construção coletiva de estratégias pedagógicas e o apoio mútuo diante dos desafios da prática docente inclusiva” (Stainback; Stainback, 1999, p. 31).

Ao fomentar um espaço de acolhimento e respeito, garantimos que cada aluno, independentemente de suas particularidades, tenha suas necessidades atendidas e possa desenvolver seu potencial pleno. Assim, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva se constrói com ações concretas, reflexões constantes e um compromisso ético com a transformação social.

Dentre os aspectos necessários para implementação da educação inclusiva, perpassa pela formação dos profissionais que atuam nas escolas regulares, dentre eles o coordenador pedagógico que atua em diálogo direto com os professores da classe comum. A formação continuada em serviço entende que “é no espaço da escola que se devem articular as dinâmicas de formação. A formação contínua só faz sentido se estiver centrada na escola, organizada a partir dos problemas concretos da prática docente” (Nóvoa, 1992, p. 25).

O coordenador pedagógico tem como função promover a colaboração entre os professores a fim de garantir a aprendizagem das crianças e incentivar a participação das famílias no processo educativo, funcionando como formador e articulador entre todos os envolvidos, conforme apontam Placco e Almeida (2011, p. 40): “O coordenador pedagógico é o profissional responsável por promover ações formativas no contexto escolar, articulando a equipe docente, incentivando o trabalho coletivo e contribuindo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com foco na aprendizagem dos alunos”.

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como um dos maiores desafios contemporâneos para as instituições de ensino, exigindo a construção de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas. Nesse contexto, o coordenador pedagógico ocupa um papel estratégico, pois não apenas implementa estratégias educacionais, mas também sustenta e melhora a prática pedagógica diante do desafio de integrar todos os alunos no processo de aprendizagem (Peres; Barrio, 2022). Sua atuação precisa ir além da gestão técnica e administrativa, assumindo a mediação entre professores, alunos e comunidade escolar, de modo a garantir condições reais para a efetivação da educação inclusiva.

Segundo Peres e Barrio (2022), o coordenador pedagógico é um dos pilares fundamentais para a evolução constante da prática educacional, sobretudo por meio da formação continuada de professores. É sua responsabilidade desenvolver e implementar projetos formativos que estejam alinhados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, criando espaços de reflexão, estudo e diálogo colaborativo. Esse processo é essencial para que os docentes compreendam as especificidades dos alunos com TEA e possam planejar estratégias pedagógicas que favoreçam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a socialização desses estudantes.

A literatura sobre inclusão escolar, representada por autores como Mantoan (2003) e Mendes (2006), reforça que a efetivação de práticas inclusivas depende de uma mudança cultural na escola. Isso implica reconhecer que todos os alunos, inclusive os que apresentam TEA, têm direito à participação plena no processo educativo. Nesse sentido, o coordenador pedagógico atua como formador, articulando o PPP de maneira a alinhar as necessidades de formação docente com os objetivos inclusivos da instituição, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade.



Entretanto, planejar ações formativas voltadas à inclusão não é tarefa simples. Como lembram Peres e Barrio (2022), o coordenador precisa decidir cuidadosamente por onde iniciar: se deve enfrentar de imediato os temas mais desafiadores e que geram resistência entre os professores, ou se deve abordar primeiros questões menos polêmicas, a fim de não gerar ações ou ausência delas por insegurança do grupo docente. Essa escolha exige do coordenador profundo conhecimento sobre o corpo docente e habilidades de mediação, empatia e gestão de conflitos, para que o processo formativo não seja paralisado, mas sim fortalecido.

Ao tratar especificamente da inclusão de alunos com TEA, torna-se imprescindível que o coordenador pedagógico priorize este tema nas discussões formativas. Mello (2007) destaca que o ensino de estudantes com TEA demanda práticas pedagógicas estruturadas, previsíveis e ao mesmo tempo flexíveis, que respeitem as particularidades cognitivas, comunicativas e sociais. Assim, Mendes (2006) defende que a formação continuada precisa oferecer subsídios concretos aos professores, incluindo o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias ativas que promovam a participação desses alunos em sala de aula.

Além disso, Glat e Pletsch (2011) argumentam que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve ser compreendida como um processo de transformação institucional. Para isso, o coordenador pedagógico assume uma função de liderança pedagógica que fomenta o compromisso coletivo da escola, incentivando professores a ressignificarem suas práticas e a adotarem uma perspectiva colaborativa no enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação.

Dessa forma, a relevância da coordenação pedagógica no campo da educação inclusiva se revela incontestável. Ao articular teoria e prática, promover espaços de formação docente e orientar a construção de práticas inclusivas, o coordenador contribui para a consolidação de um ambiente educacional mais justo, equitativo e acolhedor. Nesse cenário, o desafio de incluir alunos com TEA deixa de ser uma responsabilidade individual do professor e passa a ser assumido coletivamente pela escola, com a coordenação pedagógica como eixo estruturante desse processo.

A articulação e a formação para o trabalho colaborativo são fundamentais nesse processo de atuação entre o coordenador pedagógico com os docentes da escola. Pensando nessa atuação, ao pensar o processo de inclusão de estudantes com TEA precede o conhecimento e compreensão das necessidades de aprendizagens deles para oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores para que possam desenvolver uma prática pedagógica inclusiva (Mello, 2007; Prais, 2016). De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (APA, 2014).

Partindo destes pressupostos, esta investigação partiu de uma necessidade de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios enfrentados durante a transição do ensino remoto para o presencial, como a recomposição das aprendizagens, a falta de diálogo entre os membros da equipe, o isolamento entre funções, e a insegurança dos professores em relação à inclusão devido à pandemia de Covid-19. Outros pontos, incluem a necessidade de adaptações nas atividades, o pouco conhecimento sobre o TEA, a falta de infraestrutura, e o preconceito por parte de algumas famílias.



Diante desse contexto, surge a questão de pesquisa: como a atuação efetiva de uma coordenadora pedagógica pode contribuir para a promoção da educação inclusiva? Para tanto, definiu-se como objetivo central apresentar e analisar a experiência formativa na atuação efetiva de uma coordenadora pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Método

Para desenvolvimento do estudo adotou-se os procedimentos da pesquisa de natureza descritiva analítica visando explorar os aspectos das ações profissionais de uma coordenadora pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase aos docentes e sua prática pedagógica no processo de aprendizagem de estudantes com TEA.

A pesquisa descritiva analítica tem como objetivo principal descrever com precisão as características de determinado fenômeno e, além disso, analisar criticamente essas informações, buscando compreender as relações, causas e consequências envolvidas. Ela combina a observação sistemática com a interpretação teórica, oferecendo não apenas um retrato da realidade, mas também reflexões sobre os dados coletados.

A pesquisa descritiva preocupa-se em descrever com precisão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Quando associada à análise crítica, ela se torna descritivo-analítica, permitindo não apenas a descrição dos dados, mas também sua interpretação e compreensão (Gil, 2008, p. 42).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada no Norte do Brasil, no município de Ariquemes no Estado de Rondônia. O foco da pesquisa foi as experiências da coordenadora pedagógica da instituição em relação às atividades desenvolvidas em sua função com os professores da classe comum. Cabe explicitar que a coordenadora pedagógica participante desta pesquisa é a autora principal e que em alguns momentos do texto será usado primeira pessoa para apresentar sua vivência e experiência no desempenho de suas funções profissionais.

Para coleta dos dados, foi utilizada as entrevistas, observação e escuta ativa durante o exercício no ambiente de trabalho. E para a análise empregou-se a técnica de análise crítica de dados descritivos visando explorar como o processo formativo foi desenvolvido a partir do foco nas ações da coordenadora pedagógica.

Resultados e Discussão

A partir da leitura dos dados, foram organizadas cinco categorias de análise, a saber: a) caracterização da escola como tempo e lugar de formação; b) coordenar da formação à ação: o papel da coordenadora pedagógica; c) redes de colaboração: escola, universidade e instituição especializada; d) Escuta ativa e trabalho colaborativo em sala de aula; e) experiências vividas e saberes apropriados.



a) Caracterização da escola como tempo e lugar de formação

A E.M.E.I.EF. Chapeuzinho Vermelho, fundada em 1985, tem como missão garantir uma educação de qualidade, por meio de práticas inovadoras e éticas, visando o desenvolvimento de cidadãos críticos. Com 26 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, salas de recuperação, refeitórios, parque e quadra esportiva, a escola conta com 72 profissionais.

Em 2021, a escola tinha 675 alunos, dos quais 17 eram com deficiência (2,52%). Em 2022, esse número subiu para 646 alunos, com 30 com deficiência (4,64%). Em 2023, até o final do 1º bimestre, foram 675 alunos, com 42 com deficiência (6,22%). A maioria dos alunos com deficiência apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 2022, dos 30 alunos com deficiência, 18 eram TEA; em 2023, entre 42, 34 apresentavam TEA. Além disso, há alunos sem laudos, em processo de análise pela AMAAR, que não estão registrados na matrícula, mas recebem o devido planejamento e adaptações. O aumento de 76,47% de alunos com deficiência de 2021 para 2022 e 40% de 2022 até maio de 2023, com 7 alunos em análise, evidencia a necessidade de uma abordagem inclusiva.

Nesse contexto, a formação dos professores é entendida como um processo permanente, integrado à rotina escolar. Os docentes do ciclo de alfabetização que atuam na escola participante desta pesquisa, cumpriam 40 horas semanais, sendo 26 horas em sala de aula e 14 horas destinadas a planejamento, registros, estudos e formações.

Os Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) ocorriam semanalmente, em encontros de duas horas, reunindo professores, equipe de AEE, cuidadores e coordenação, para refletir sobre a prática, discutir metodologias e elaborar estratégias, principalmente voltadas à inclusão. Esses momentos favorecem uma formação colaborativa, na qual o diálogo e a troca de experiências se tornam fundamentais.

Além dos HTPCs, a escola realizava Reuniões Pedagógicas bimestrais, envolvendo toda a equipe escolar, com o objetivo de debater temas como políticas educacionais, avaliação institucional e práticas inclusivas. Também foram promovidas formações internas, em parceria com a Secretaria de Educação, Associação das Mães dos Autistas de Ariquemes (AMAAR) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), abordando temas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Inclusiva e práticas inovadoras.

Os professores dispunham ainda de momentos de planejamento individual ou em pequenos grupos, nos quais aprofundam estudos e adaptam materiais conforme as necessidades de suas turmas. Esses espaços são reconhecidos pela gestão como parte central do trabalho docente e do processo formativo.

Na escola municipal pública em que a pesquisa foi desenvolvida, o planejamento pedagógico ultrapassa a função burocrática, sendo vivenciado como espaço de estudo, pesquisa e reflexão. A escola se configura como um território de formação em serviço, na qual cada desafio do cotidiano transforma-se em oportunidade de aprendizagem e aprimoramento profissional, consolidando o compromisso com uma educação pública de qualidade e inclusiva. Nesse contexto, a formação dos professores é entendida como um processo permanente, integrado à rotina escolar.

**Quadro 1 - Organização da rotina de Formação docente -E.M.E.I.EF. Chapeuzinho Vermelho**

Atividade/Formação	Periodicidade	Participantes	Modalidade	Objetivos e Foco
Jornada de Trabalho Docente	40h semanais	Professores do ciclo de alfabetização	Presencial	20h em sala de aula; 6h de aula de recuperação paralelo; 14h para planejamento, registros, estudos e formações
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo	Semanal (2h por encontro)	Professores, AEE, cuidadores, coordenação	Presencial	Reflexão sobre práticas pedagógicas, metodologias, inclusão e estratégias coletivas
Reuniões Pedagógicas	Bimestrais	Toda a equipe escolar (docentes, coordenação, AEE, , cuidadores)	Presencial	Discussão de políticas educacionais, avaliação institucional, análise de resultados, práticas inclusivas
Formações Internas/ Parcerias	Conforme calendário escolar (variável)	Professores e convidados externos (SEMED, AMAAR, UNIR)	Presencial	Temáticas específicas: TEA, Educação Inclusiva, práticas pedagógicas inovadoras
Planejamento Individual ou em Pequenos Grupos	Semanal	Professores (autonomia de organização)	Presencial	Estudo aprofundado de conteúdos, adaptação de materiais e planejamento pedagógico direcionado à turma
Formação no Cotidiano Escolar	Permanente (diário)	Toda a equipe pedagógica	Presencial	Planejamento como espaço de formação, reflexão sobre a prática, pesquisa e construção coletiva do saber
Programa “Novas Pedagogias para Aprendizagem Profunda” (Itaú Social-2022)	Semanal (Quintas-feiras)	Professores do ciclo de alfabetização	Online (Plataforma Digital)	Inovação, planejamento reverso, rede colaborativa de aprendizagem
Formações da SEMED (Ariquemes)	5 formações anuais (mínimo)	Professores, coordenadores, cuidadores	Presencial e Online	Temáticas definidas pela rede municipal (Educação Inclusiva, BNCC, recomposição das aprendizagens)



Formações Específicas (Instituto Rodrigo Mendes-SP)	Conforme demanda (2022)	Coordenador da sala do AEE e professores	Online	Planejamento pedagógico inclusivo, adaptações de projetos didáticos
Vivências Interculturais (Instituto Tomie Ohtake/Astrup Fearnley)	Conforme convite e seleção	Coordenador Pedagógico	Online	Compartilhamento de práticas pedagógicas, projetos regionais, intercâmbio cultural
Formações para Coordenação Pedagógica (Rosaura Soligo e outros)	Conforme eventos e seminários	Coordenador pedagógico	Online	Desafios da coordenação pedagógica, BNCC, estilos de atuação e mediação com equipe docente
Projetos Práticos e Pesquisa (GPAM – UNIR)	Conforme projetos desenvolvidos	Equipe pedagógica e professores	Presencial e Campo	Pesquisas práticas (ex.: ciclo de vida das tartarugas), educação ambiental, acessibilidade metodológica
Encontros de Estudo com Família (parcerias com AMAAR e UNIR)	Conforme planejamento	Famílias e equipe pedagógica	Presencial	Fortalecer o vínculo família-escola, discutir práticas inclusivas e apoiar a alfabetização de alunos com deficiência
Formações Internas (Parcerias: AMAAR, UNIR, SEMED)	Conforme calendário escolar	Professores, cuidadores, equipe pedagógica e equipe de apoio	Presencial	Temáticas: TEA, Educação Inclusiva, Planejamento Reverso, Desenho Universal para a Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Na escola supracitada, o planejamento pedagógico ultrapassa a função burocrática, sendo vivenciado como espaço de estudo, pesquisa e reflexão. A escola se configura como um território de formação em serviço, no qual cada desafio do cotidiano transforma-se em oportunidade de aprendizagem e aprimoramento profissional, consolidando o compromisso com uma educação pública de qualidade e inclusiva.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deixa de ser apenas uma prática burocrática e passa a configurar-se como um espaço de formação em serviço, ou seja, um momento em que os professores aprendem e se aprimoram a partir de sua própria prática (Peres; Barrio, 2022). Nesse cenário, o coordenador pedagógico se insere como mediador e articulador desse processo, pois é ele quem organiza, conduz e potencializa o planejamento para além da organização de conteúdos e calendários (Placco; Almeida, 2011). Ao transformar o planejamento em um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, o coordenador contribui diretamente para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo o diálogo coletivo, a análise crítica de práticas e a busca por estratégias inclusivas.

Além disso, ao tornar cada desafio cotidiano em uma oportunidade de aprendizagem, o coordenador pedagógico atua como formador em contexto, orientando os docentes a refletirem sobre suas dificuldades, trocarem experiências e elaborarem soluções pedagógicas conjuntas. Assim, sua atuação fortalece a escola



como território de formação contínua e colaborativa, comprometida com uma educação pública de qualidade e inclusiva, especialmente no que diz respeito ao atendimento das necessidades de todos os alunos.

b) Coordenar da formação à ação: o papel da coordenadora pedagógica

De acordo com o Projeto Pedagógico da escola (PP), a coordenadora pedagógica (CP) atua como um elo entre a escola e as famílias, bem como, entre os professores e seus projetos. No cotidiano da CP, a diversidade de ações exige rápida adaptação a situações emergenciais.

A elaboração de uma rotina organizada foi crucial para garantir articulações eficazes. No entanto, a pandemia trouxe novos desafios em que o aprendizado prévio parecia ter perdido significado, misturado à angústia e ao medo do coronavírus. Durante o isolamento social, a escola se reinventou, buscando alternativas que atendessem às necessidades dos alunos. Nesse contexto, a CP desempenhou um papel fundamental, articulando a equipe pedagógica e buscando formas de manter o contato remoto com os estudantes, muitas vezes cedendo horários de descanso para atender pais que precisavam de suporte.

Com o retorno das aulas presenciais em 2022, novos desafios emergiram, incluindo a resistência dos professores e a insegurança dos pais. A CP implementou diversas estratégias para apoiar alunos e famílias na retomada das atividades escolares e na recomposição das aprendizagens. O que mais surpreendeu foi o aumento no número de alunos com TEA.

Para organizar o cotidiano escolar, a CP mantém uma rotina adaptável, elaborada de acordo com as demandas mensais e ajustada semanalmente. Isso incluiu monitoramentos, acompanhamento de planejamentos, escuta ativa dos professores, articulação de conselhos de classe, reuniões com pais e análise dos diagnósticos dos alunos. A rotina da CP, embora planejada, frequentemente era alterada por emergências, como a falta de professores.

Para abordar as dificuldades, a CP intervém junto aos professores, assegurando que acolham os alunos com deficiência de maneira equitativa. Durante os planejamentos, buscava estar presente para facilitar a troca de saberes entre os educadores. O planejamento era realizado coletivamente, considerando as especificidades de cada modalidade de ensino. A partir dos diagnósticos dos alunos, eram elaborados projetos e sequências didáticas bimestrais, adaptando atividades conforme as necessidades dos alunos, especialmente, aqueles com deficiência ou transtorno.

Para garantir a inclusão, não se trata apenas de matricular alunos com deficiência ou transtorno, mas de proporcionar experiências coletivas que desenvolvam autonomia e o reconhecimento das diversidades. O planejamento coletivo facilita a criação de estratégias inclusivas, promovendo um ambiente acolhedor e colaborativo. Na rotina da CP, eram realizadas observações nas aulas dos professores, oferecendo suporte e sugestões de intervenções. Os encontros de Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) se referem a momentos importantes para discutir práticas e refletir sobre o ensino.

Os diagnósticos mensais em leitura, escrita e matemática eram registrados e analisados, permitindo a identificação de dificuldades e a definição de estratégias de intervenção. A avaliação não deve focar apenas em alunos com dificuldades, mas também no progresso de toda a equipe pedagógica.



A abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) foi adotada como uma estratégia curricular que promove a acessibilidade e diversidade, permitindo que todos os alunos aprendam de forma engajada (Nunes; Madureira, 2015). O DUA baseia-se em três princípios: múltiplas formas de engajamento, proporcionar múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão (CAST, 2011). Os três princípios do DUA ajudaram a criar ambientes de aprendizagem desafiadores, considerando objetivos, estratégias de ensino, materiais e avaliação (Prais, 2016; Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022). Além disso, para elaboração dos planejamentos das aulas, foi instituído como ponto de partida as necessidades de aprendizagem reconhecida no Plano Educacional Individualizado (PEI).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento pedagógico que organiza e sistematiza as intenções educativas voltadas para um aluno com deficiência, considerando suas necessidades específicas e potencialidades, visando garantir sua participação, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar (Mendes, 2006, p. 124).

A abordagem do DUA e o Plano Educacional Individualizado (PEI) foram instrumentos essenciais para o planejamento e acompanhamento de alunos com TEA. A colaboração entre professores na elaboração do PEI foi vital para garantir que as estratégias sejam implementadas de forma eficaz. Embora a elaboração do PEI apresente desafios, sua utilização tem facilitado o acompanhamento do aprendizado dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo que enriquece o processo educativo.

c) **Redes de colaboração: escola, universidade e instituição especializada**

A partir do aumento dos alunos com deficiências e transtornos em 2022 na escola, não foram somente os professores que ficaram assustados e angustiados por não saberem lidar com as situações. Os diferentes alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deixaram todos os funcionários com a mesma preocupação.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (Mantoan, 2006, p. 16).

A inclusão de crianças com deficiências é uma realidade no contexto da Escola Municipal Pública, apresentando, portanto, um desafio para a comunidade escolar. A inclusão de crianças com TEA no contexto escolar não se baseia apenas nas práticas docentes; embora tenha havido avanços nas políticas de inclusão, muitos enigmas ainda são enfrentados na prática para efetivar essa inclusão, como a falta de suporte, infraestrutura e a parceria com algumas famílias.

Na escola, foram matriculados até quatro alunos com TEA na mesma sala. Esses alunos dominam até duas ou mais línguas na leitura e na escrita, enquanto outros não queriam vir para a escola e choravam durante as quatro horas de aula. Alguns estudantes gritavam, batiam em colegas, machucavam a si mesmos e corriam pela sala. Pais



de outros alunos não aceitavam que seus filhos estudassem na mesma sala que os alunos com TEA, devido às reclamações de choro e gritos. Assim, o primeiro mês de avaliações de conhecimentos prévios, ou seja, fevereiro, foi marcado por reclamações e desespero diários de pais, professores e funcionários de apoio. Além disso, houve mudanças nas cuidadoras, que eram contratadas e não conseguiam lidar com a situação, resultando em suas saídas.

Mantoan (2003) afirma que, infelizmente a inclusão não tem caminhado como se deveria por causa das políticas públicas, por ignorância dos pais e pela acomodação dos professores. Mas quando a escola se organiza pedagogicamente com intenção de que todos podem contribuir pensando em um modelo educativo com equidade, dá condições ao professor de aprimorar a sua prática através da formação continuada e valorização, mobiliza este profissional para atuar em formação para as políticas públicas e com a família. É essencial que a escola inicie um movimento de aproximação e parceria com as famílias, buscando quebrar as barreiras simbólicas de preconceito, constrangimento, timidez e medo de que podem afetar os estudantes.

Diante dessas dificuldades, sentindo-se confusa e sem saber como atuar de forma efetiva na prática pedagógica inclusiva, a CP percebeu a necessidade de buscar ajuda e parcerias no território. Por meio da interação com o acadêmico e estagiário de um curso de Pedagogia de uma universidade federal, que interveio e facilitou o acesso à universidade, a escola começou a fortalecer seu vínculo de compartilhamento e troca de experiências.

Consistindo em estratégia diferenciada de ensino que se baseia na interação e na participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, proporcionando um vínculo maior também com a Instituição Especializada em atendimento a pessoas com TEA localizada no mesmo município da escola e da universidade e que atendia a maioria dos alunos com TEA da instituição de ensino. A instituição especializada tem um vínculo com a escola desde 2009, sendo fundada por meio de um grupo de mães que se agrupavam para estudar e atender algumas crianças com TEA, como não tinham um local, a escola cedeu a “sala de recurso” onde todas as sexta-feira elas se reuniam, assim com o passar dos tempos foi fundada a instituição. No quadro 1 é indicada as ações que foram executadas a partir do trabalho de coordenação pedagógica em colaboração entre as instituições.

Quadro 2 – Ações colaborativas desenvolvidas

Encontros	Tema	Participantes	Local
1	A escola inclusiva se constrói no caminho! Nesse processo, é preciso estar, pensar e agir juntos!	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola regular	Escola municipal
2	Diálogo entre a Educação Especial e Escolar Regular como fomento para Inclusão Educacional de Alunos com (TEA)	Licenciandos, profissionais da instituição especializada e professores da escola regular	Espaço cedido por uma escola estadual
3	O que é TEA?	Licenciandos curso de Pedagogia	



4	Abordagem curricular inclusiva: trabalho colaborativa e a prática pedagógica no atendimento ao aluno com TEA	Profissionais de diferentes áreas (pedagógica e saúde)	Instituição especializada
5	Práticas pedagógicas inclusivas: o aluno com TEA (2022)	Licenciandos curso de Pedagogia	
6	O ensino de Matemática e a inclusão do estudante com TEA.	Professores do Ensino Fundamental da escola regular	Escola municipal
7	Oficina fotografia: “Fundamentos da fotografia”	Grupo de alunos da associação (instituição especializada)	Universidade
8	A organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva: Um olhar par ao aluno com TEA.	Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da escola regular	Escola municipal
9	Um olhar para o processo de inclusão do aluno com TEA.	Equipe de apoio da escola regular	Escola municipal
10	Por que AMAAR? Evento: Estágio IV com apresentação exposição e minidocumentário.	Licenciandos, profissionais da instituição especializada, professores da escola regular e comunidade	Universidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A comunicação ou o diálogo são fundamentais no processo de aprendizagem e com a parceria de todos da equipe durante os dois anos se estabeleceu um espaço construído por comunidade escolar, amparada por instrumentos democráticos, possibilitando que todos trabalhem juntos na construção para uma educação inclusiva de qualidade. Desta maneira, parto do princípio que através do trabalho colaborativo, por meio de rede de conversação, é possível estruturar o processo de (re)constituição dos sujeitos.

Uma estrutura de trabalho configurada, como um sistema aberto, pode contemplar, dinamicamente, o dia a dia de um contexto escolar. Contexto, vale lembrar, origina-se do latim *contextus*, que significa entrelaçar, reunir tecendo, podendo ser compreendido como um processo contínuo de constituição com outro, por meio do que se entrelaça, do que vem a tecer junto (Pereira, 2021, p. 43).

O autor também enfatiza a importância do trabalho colaborativo no ensino regular, por meio de conversas e compartilhamentos, criando um espaço formativo para todos os envolvidos na rede de aprendizagem inclusiva. O comprometimento e a colaboração entre a CP e a equipe gestora asseguraram que a comunidade escolar tivesse uma visão clara e compartilhada sobre o que é e como se realiza a educação integral. Aderindo com convicção e entusiasmo às diretrizes oferecidas pela rede, foram promovidas oficinas para alunos, encontros formativos com professores e ações de comunicação com as famílias, contemplando as necessidades formativas dos profissionais da escola. Assim, a partir das situações desafiadoras vividas em sala de aula e com o apoio ao trabalho colaborativo, os professores puderam desenvolver ações pedagógicas mais inclusivas.

Vygotsky (1989), salienta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagens individualizada. A interação social,



na construção do conhecimento é fundamental para a aprendizagem no contexto escolar, principalmente quando nas interações entre professor, aluno e entre alunos há troca de informações, diálogo, confronto de ideias e cooperação.

Por meio de articulações entre a universidade, instituição especializada e escola municipal, criou-se uma rede colaborativa, com o intuito de promover a troca de experiências, o cooperativismo e o engajamento colocando-os todos como protagonistas, tanto os professores universitários, quanto os demais professores, estudantes, acadêmicos, comunidade escolar, instituições entre outros. Pereira (2021) salienta ainda que o Trabalho Colaborativo que possibilita o encontro, o “conversar”, o olhar às relações, o refletir e (re)planejar suas práticas.

O trabalho colaborativo torna-se, portanto, uma ação do cotidiano, do Atendimento Educacional Especializado, envolvido com outros profissionais e sujeitos, em um atendimento que não é limitado e não tem um único espaço físico exclusivo, podendo ser realizado em ambientes diversos através de ações colaborativa (Pereira, 2021, p. 99).

Diante dos desafios enfrentados pela escola no processo de inclusão de alunos com TEA, fica evidente que a efetivação de práticas inclusivas exige mais do que a atuação isolada dos professores, demandando uma organização coletiva e colaborativa da comunidade escolar. A articulação entre a escola, a universidade, a instituição especializada e as famílias revelam-se fundamental para a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a aprendizagem significativa para todos.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo emerge como elemento central, possibilitando a troca de saberes, o diálogo constante e a formação continuada dos profissionais, além de fomentar a participação ativa das famílias e o engajamento dos estudantes. Assim, a construção de redes de cooperação fortalece a inclusão escolar, transformando o contexto educativo em um espaço dinâmico e democrático, onde a interação social e a corresponsabilidade garantem o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

d) Escuta ativa e trabalho colaborativo em sala de aula

Diante dos contratempos na escola, muitas vezes a CP se vê tão envolvida em tarefas burocráticas que acaba cobrando mais do que escutando os próprios professores. Em uma reunião pedagógica de HTPC, uma professora expressou a necessidade de ter mais tempo para ser ouvida. Essa declaração impactou profundamente a CP, que disse “trouxe à tona lembranças das minhas próprias angústias quando estava na sala de aula.” Na oportunidade a CP encontrou o livro “O palhaço e o psicanalista” de Christian Dunker (2021), que destaca de forma divertida como a escuta pode transformar vidas, o qual foi utilizado como busca de estratégias para que a escuta ativa na escola tivesse significado, pois escutar não é simplesmente ouvir e esquecer.

A coordenadora pedagógica criou um caderno para escuta ativa dos professores, no qual, mensalmente, eles apresentam diagnósticos dos alunos, suas hipóteses sobre as dificuldades e compartilham angústias e frustrações. As informações eram registradas para buscar soluções e oferecer um retorno específico a cada professor. Essa prática de registro se tornou uma forma de escutar a si mesmo, permitindo perceber como as escutas facilitaram seu trabalho, tornando as buscas mais direcionadas e reconhecendo suas próprias falhas como CP.



Ao criar um caderno para escuta ativa dos professores, onde, mensalmente, eles apresentam diagnósticos dos alunos, suas hipóteses sobre as dificuldades e compartilham angústias e frustrações, se organizou o registro dessas informações para buscar soluções e oferecer um retorno específico a cada professor. Conforme Dunker (2021, p. 25) “escutar com qualidade é algo que se aprende. Depende de algumas técnicas e exercícios, mas também, e principalmente, de abertura e experimentação”.

Por meio da escuta, a coordenadora pedagógica compreendeu que, muitas vezes, os professores não esperam soluções, mas desejam que suas ansiedades e conquistas sejam reconhecidas. Essa comunicação sincera gera confiança entre as partes envolvidas, promovendo um ambiente mais empático e reduzindo os conflitos que costumam afetar a rotina escolar.

O trabalho em equipe, aliado à escuta ativa, melhorou significativamente o diálogo entre os grupos, promovendo um ambiente sem estresse e desentendimentos. A segurança emocional dos professores se fortaleceu, gerando confiança e engajamento. A melhor forma de engajar a todos é, de fato, por meio da escuta, adaptando as ideias e anseios dos professores dentro da organização da escola.

O relato da coordenadora pedagógica evidencia um movimento fundamental na prática da coordenação pedagógica: o deslocamento do foco das tarefas meramente burocráticas para a valorização da escuta ativa como estratégia de formação docente. Muitas vezes, como apontam Peres e Barrio (2022), o coordenador pedagógico acaba se sobrecarregando com demandas administrativas, deixando em segundo plano sua função de mediador e formador. Nesse contexto, a experiência de ouvir uma professora que reivindicava mais tempo para ser escutada se tornou um ponto de inflexão, levando a coordenadora pedagógica a ressignificar sua atuação e reconhecer a escuta como dimensão essencial da formação em serviço.

A inspiração em Dunker (2021), demonstra a relevância de compreender a escuta não apenas como ato de ouvir, mas como prática intencional, reflexiva e transformadora. Ao criar o “caderno de escuta ativa”, a coordenadora pedagógica instituiu um dispositivo formativo no qual os professores puderam registrar diagnósticos, hipóteses sobre dificuldades dos alunos e sentimentos relacionados ao trabalho. Esse processo não apenas fortaleceu a autonomia docente, como também permitiu que a coordenadora identificasse demandas formativas reais, orientando suas intervenções pedagógicas de maneira mais assertiva e contextualizada.

Nesse sentido, a escuta ativa se constitui como prática de formação continuada situada, na medida em que emerge das experiências cotidianas e das necessidades concretas dos professores. Como ressaltam Nóvoa (2002) e Imbernón (2010), a formação docente efetiva não ocorre apenas em cursos externos, mas sobretudo na reflexão coletiva sobre a prática. O registro sistemático das falas e das percepções dos professores possibilitou que a coordenação pedagógica reconhecesse tanto os avanços quanto as fragilidades do grupo, criando um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem colaborativa.

Ademais, a escuta ativa contribui para a construção de uma cultura de confiança no espaço escolar. Os professores não buscam apenas soluções prontas, mas o reconhecimento de suas angústias e conquistas, conforme observado pela coordenadora. Essa perspectiva está em consonância com Glat e Pletsch (2011), que defendem a necessidade de uma gestão pedagógica empática e comprometida com o fortalecimento dos vínculos entre os profissionais, condição indispensável para o êxito de projetos inclusivos.



Por fim, ao favorecer um clima de maior cooperação e segurança emocional, o trabalho em equipe mediado pela escuta ativa contribuiu para reduzir conflitos, ampliar o engajamento e consolidar um ambiente escolar mais saudável. Esse movimento reafirma o papel do coordenador pedagógico como líder pedagógico, capaz de alinhar o projeto político-pedagógico à realidade vivida pelos docentes. Ao incorporar a escuta como prática estruturante, a coordenação pedagógica não apenas aprimora a gestão, mas também sustenta a construção de uma educação de qualidade e inclusiva, que reconhece a importância das relações humanas como fundamento do processo educativo.

e) Experiências vividas e saberes apropriados

A formação contínua proporciona aos professores um olhar sensível e a prática da escuta ativa. Toda semana, os professores têm horários destinados ao estudo, que podem ser individuais ou dirigidos. O empoderamento é essencial para que os educadores planejem, executem e compartilhem suas experiências em formações, eventos e seminários.

Nossa escola foi selecionada entre as 15 do Brasil para o programa “Novas Pedagogias para Aprendizagem Profunda”, promovido pelo Itaú Social. O curso, realizado virtualmente, foi incorporado à rotina da CP, com estudos na plataforma a cada quinta-feira com toda a equipe de professores. Essa iniciativa já ocorre em diversos países, como Estados Unidos, Canadá e Finlândia, e é um grande privilégio para nossa escola participar.

A formação busca promover a ampliação de repertórios e a inovação, constituindo uma rede colaborativa de aprendizagem. A integração de visões teóricas na prática docente é fundamental para tornar o acompanhamento e a avaliação do processo mais amplos e transparentes. Neste curso, temos a oportunidade de estudar e aplicar o planejamento reverso. Segundo Wiggins e McTighe (2019), esse tipo de planejamento torna os objetivos de ensino claros, permitindo que alunos e professores compreendam como será feita a avaliação.

O calendário letivo garante três formações pela escola e cinco pela Secretaria de Educação de Ariquemes (SEMED), além de outras formações conforme as necessidades. A SEMED realiza intervenções por meio de formações para cuidadores e coordenadores, articulando o processo de inclusão dos alunos.

Em 2022, a maior necessidade da escola foi focar na educação inclusiva. Durante as reuniões da equipe de professores, buscou-se constantemente momentos para refletir sobre como os alunos com deficiências estavam sendo atendidos e como combater práticas discriminatórias. O ano foi desafiador, mas também repleto de colaborações, incluindo uma formação do Instituto Rodrigo Mendes-SP sobre “Planejamento Pedagógico na Perspectiva Inclusiva”. Como coordenadora, a CP ajudou na elaboração de adaptações de projetos didáticos, garantindo que alunos com deficiências múltiplas pudessem participar plenamente.

O projeto “Contos de Silvia Orthoff: Cante e conte” resultou em materiais didáticos interativos, como o “Jacaré interativo”, elaborado com a participação dos alunos. Esses materiais foram adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, valorizando o protagonismo de cada um. No entanto, a escola enfrentou desafios, como a presença irregular de alunos devido a tratamentos e terapias.



Durante esse período, a escola contou com a parceria da professora Dra. Jacqueline Lidiane de Souza pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que ofereceu formações sobre planejamento e adaptações para alunos com TEA. Os temas abordados incluíram “Diálogo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva” e “Desenho Universal para Aprendizagem”, beneficiando não apenas os professores, mas todos os funcionários da escola.

Como coordenadora pedagógica, foram realizadas formações focadas nas necessidades dos professores, especialmente em matemática, com o tema “Um olhar inclusivo: todos podem aprender”. Esses encontros permitiram que os professores refletissem sobre a prática com materiais concretos e compartilhassem experiências.

Além disso, em parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM), foram promovidas pesquisas práticas, como o estudo do ciclo de vida das tartarugas no Rio Guaporé. Os professores, acompanhados por acadêmicos, tiveram a oportunidade de vivenciar a pesquisa sobre a preservação de espécies locais. Pardo (1996, p.154) afirma que “Respeitar a diferença não pode significar deixar que o outro seja como eu sou, mas deixar que o outro seja como eu não sou”.

Ao garantir diálogos entre professores, acadêmicos e alunos, a escola conseguiu desenvolver ações e estratégias focadas na recomposição das aprendizagens. O coordenador pedagógico participou de formações sobre “Desafios atuais da coordenação pedagógica” com Rosaura Soligo, que abordou a BNCC e os estilos de atuação dos coordenadores. Essas formações ajudaram a enfrentar os obstáculos do cotidiano escolar e a garantir a continuidade das formações.

A CP teve a oportunidade de participar de Vivências Interculturais oferecidas pelo Instituto Tomie Ohtake e pelo Astrup Fearnley Museet, onde compartilhou práticas de sala de aula e discutiu o projeto “As riquezas da nossa região”. A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente, pois “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional” (Nóvoa, 2002, p. 38).

A educação sozinha não transforma a sociedade; se a opção é progressista, é preciso “encarnar a opção que se escolheu, diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz” (Freire, 1999, p. 56). O apoio da família é imprescindível no processo de alfabetização, pois a colaboração entre família e escola cria um trabalho consistente, enfrentando juntos os desafios da educação inclusiva.

O relato demonstra como a formação continuada tem se consolidado como eixo estruturante da prática pedagógica na escola, permitindo que os professores desenvolvam um olhar sensível para a diversidade e se apropriem da escuta ativa como instrumento de diálogo e de aprendizagem mútua. Ao instituir tempos regulares de estudo, individuais ou coletivos, a coordenação pedagógica assegura que a formação deixe de ser episódica e se torne parte da rotina docente, conforme defendem Nóvoa (2002) e Imbernón (2010), para quem a formação em serviço constitui o espaço mais legítimo de reflexão sobre a prática e de construção de novas estratégias.

A inserção da escola no programa Novas Pedagogias para Aprendizagem Profunda, promovido pelo Itaú Social, reforça essa perspectiva de formação situada em redes colaborativas. Como destacam Fullan e Langworthy (2014), a aprendizagem profunda requer a integração de inovação pedagógica, colaboração entre professores e clareza nos objetivos formativos. Nesse sentido, a adoção do planejamento reverso,



inspirado em Wiggins e McTighe (2019), oferece à equipe docente ferramentas para alinhar ensino, avaliação e aprendizagem, ampliando o repertório pedagógico e promovendo maior transparência nos processos avaliativos.

Outro ponto relevante é o foco dado à educação inclusiva, reconhecida em 2022 como prioridade pela escola. O investimento em formações, como as promovidas pelo Instituto Rodrigo Mendes, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pelo Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM), permitiu que os professores refletissem criticamente sobre as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência e desenvolvessem adaptações metodológicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Autores como Mantoan (2003) e Glat e Pletsch (2011) reforçam que a inclusão não é uma tarefa individual do professor, mas uma transformação institucional que requer liderança pedagógica, papel assumido pela coordenação ao articular essas ações formativas.

O relato também evidencia como a coordenação pedagógica mobiliza diferentes parcerias interinstitucionais, nacionais e internacionais, fortalecendo a perspectiva intercultural da educação. Ao participar de vivências promovidas pelo Instituto Tomie Ohtake e pelo Astrup Fearnley Museet, por exemplo, a coordenadora trouxe novas possibilidades de diálogo entre práticas locais e globais, valorizando a identidade cultural da região e integrando-a a debates mais amplos sobre a educação contemporânea. Essa dimensão é coerente com o que Nóvoa (2002) aponta como redefinição da profissão docente, que deve ser compreendida no coletivo e não no isolamento.

A análise mostra ainda que a formação continuada, ao ser planejada de forma articulada com o calendário escolar e as políticas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), garante coesão entre práticas locais e políticas públicas, favorecendo a continuidade e a consistência das ações. O trabalho em rede, com apoio de pesquisadores e instituições parceiras, potencializa a prática docente e fortalece o compromisso com a inclusão. Nesse aspecto, Freire (1999) lembra que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas é capaz de gerar mudanças quando aliada a uma prática comprometida com a redução da distância entre discurso e ação.

Por fim, destaca-se a compreensão de que a escola inclusiva não se constrói apenas pela ação interna, mas pela colaboração entre todos os agentes educativos, incluindo as famílias. O apoio da família no processo de alfabetização e de inclusão dos alunos é ressaltado como elemento essencial para que o trabalho pedagógico se torne consistente. Essa dimensão colaborativa reafirma a ideia de que a coordenação pedagógica atua como eixo de articulação entre professores, comunidade e políticas educacionais, consolidando-se como liderança formativa e como promotora de uma escola democrática, inovadora e inclusiva.

Considerações Finais

A escuta ativa e a rede colaborativa foram fundamentais para que desenvolvéssemos um trabalho de qualidade, superando os desafios cotidianos. Ao analisarmos os resultados do final de 2022, observamos a notável evolução de cada estudante: iniciamos com 49% de alunos alfabetizados e encerramos o ano com 98,14% de aprovação. A avaliação dos relatórios do PEI e dos portfólios dos alunos com deficiências também revelou avanços significativos.



O compartilhamento de conhecimentos, experiências e vivências entre os colaboradores fortaleceu os vínculos de parceria e as contribuições para a comunidade. As mudanças na gestão e o acompanhamento das ações permitiram avanços em diversos aspectos, incluindo:

- A interiorização da cultura de cooperação entre o coordenador pedagógico, a gestão da escola e os professores;
- O fortalecimento da relação colaborativa entre o coordenador pedagógico e o coordenador da sala de recurso;
- A criação de um ambiente acolhedor para todos os alunos, especialmente por parte dos professores, que antes tinham receio de interagir com alunos com deficiências;
- A reorganização das ações de planejamento com foco na abordagem do DUA;
- O investimento na formação de professores e funcionários com uma perspectiva inclusiva;
- A importância das formações emergenciais ao longo do ano letivo, que enfatizaram a aprendizagem coletiva e a partilha de experiências;
- A utilização e elaboração do documento PEI;
- A sistematização das ações da direção, promovendo a partilha e a reciprocidade nas decisões com a equipe pedagógica, melhorando a diversificação de equipamentos pedagógicos e a infraestrutura da escola;
- O engajamento da equipe pedagógica na perspectiva inclusiva, de forma eficaz e articulada;
- A colaboração de acadêmicos na execução de projetos e no apoio em sala de aula, alinhados ao planejamento anual e ao PP da escola;
- O suporte da AMAAR, que atendeu a maioria dos alunos com TEA e ofereceu apoio aos professores por meio de oficinas e conversas frequentes;
- A atuação da SEMED com sua equipe multiprofissional, que ajudou nas intervenções e promoveu apoio à escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Inclusiva;
- A infraestrutura da escola, que ainda apresenta deficiências em acessibilidade, especialmente para cadeirantes;
- A diminuição do preconceito e discriminação, embora ainda haja resistência por parte de algumas famílias, refletindo uma falta de conhecimento sobre o TEA;
- Um planejamento focado nas seis competências gerais da aprendizagem profunda, utilizando sequências didáticas e metodologias ativas;
- O aumento significativo no índice de aprovação dos alunos, evidenciando a recomposição das aprendizagens em comparação com anos anteriores.

As reflexões teóricas em relação à prática impactaram a organização escolar para a inclusão, resultando na internalização dos princípios da escola inclusiva, melhorias na reorganização de recursos e na valorização da rede colaborativa. O combate a práticas discriminatórias e preconceituosas também foi uma prioridade, resultando em mudanças perceptíveis nas concepções e atitudes de todos os funcionários da escola. Podemos



afirmar que houve um progresso significativo na abordagem inclusiva, promovendo um ambiente mais acolhedor e equitativo para todos os alunos.

A experiência colaborativa em relação a coordenadora pedagógica pode ser sintetizada em quatro categorias: coordenar da formação à ação; redes de colaboração entre escola, universidade e instituições especializadas; escuta ativa e trabalho colaborativo em sala de aula; e experiências vividas e saberes apropriados.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5 – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011.
- DUNKER, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. São Paulo: Memnon, 2007.
- MENDES, E. G. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. In: MEC/SEESP. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006. p. 119–136.
- NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Lisboa: Educa. 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126- 143, 2015.
- PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CAPÍTULO 6

Inclusão escolar e os profissionais de apoio: contradições entre legislação e prática

Daniela Laura de Sousa¹
Carla Maria Nogueira de Carvalho²
Márcio Pereira³

DOI: 10.29327/5676437.1-4

Introdução

A educação inclusiva, baseada no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições, têm o direito de participar do ambiente escolar em igualdade de oportunidades, pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, abrangendo aquelas pertencentes ao público-alvo da educação especial (Duk, 2007). Essa perspectiva, prevista em legislações e diretrizes educacionais nacionais e internacionais, demanda transformações estruturais nos sistemas educacionais, na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e práticas dos professores, bem como nos níveis de relacionamento entre os diversos autores, ou seja, o desenvolvimento de uma nova cultura educacional. Conforme assinala Lindquist (*apud* Duk, 2007, p. 59), “[...] não são nossos sistemas educacionais que tem o direito a certos tipos de crianças. É o sistema escolar de um país que tem que se ajustar para satisfazer as necessidades de todas as crianças”.

Assim, para que a inclusão de fato se efetive, é necessário o trabalho em rede, e uma das possíveis rede de apoio é a Educação Especial como modalidade de ensino, denominada Atendimento Educacional Especializado (AEE), que apoia de forma transversal a inclusão de pessoas inerentes ao público-alvo da educação especial, matriculadas na escola regular, com o serviço Sala de Recursos Multifuncionais — no contraturno, e do Professor de Apoio

¹ Professora na Educação Infantil. Graduada em Pedagogia (UEMG) e em Design de Moda. Pós-graduada em Direção Criativa. E-mail: danielalaura.ss@gmail.com

² Professora na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Doutoranda em Letras pela FURG. E-mail: carlakl0310@gmail.com

³ Professor na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. E-mail: marcio.pereira@uemg.br



— no turno de escolarização. No entanto, apesar da importância desses serviços, propostos pelas normativas, observa-se uma série de desafios e entraves que comprometem a sua presença na escola regular, especificamente a do professor de apoio.

De acordo com Duk (2007), um dos obstáculos é a insuficiência de recursos, podendo incluir a insuficiência de materiais, de recursos humanos (profissionais especializados) e financeiros, levando os sistemas de ensino a adotarem estratégias que precarizam o processo de inclusão. Aqui, ressalta-se, em muitos sistemas, a ausência dos profissionais especializados, especificamente o professor de apoio.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece a necessidade dos profissionais que atuam no AEE serem especialistas em Educação Especial, em nível de graduação e/ou pós-graduação *Lato Sensu*, para atuar junto aos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular. Porém, segundo Lopes (2018), a prática revela uma lacuna significativa entre o que está previsto legalmente e o que ocorre no cotidiano escolar.

Conforme Lopes (2018), em algumas redes de ensino, sobretudo municipais, é comum a contratação de profissionais sem a formação exigida legalmente, com treinamentos pontuais e insuficientes, o que compromete o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na rede regular de ensino. Ainda, conforme o autor, essa realidade é agravada pela fragilidade dos vínculos empregatícios, salários reduzidos e ausência de reconhecimento profissional, o que resulta em desvalorização e alta rotatividade desses profissionais.

Segundo Camargo e Tada (2023, existem diferentes denominações e funções atribuídas aos profissionais que trabalham como apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino, a saber: monitores, assistentes educacionais, auxiliares de sala, estagiários e voluntários, o que gera confusão sobre seu papel pedagógico e técnico, dificultando o processo de inclusão.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo levantar o que os pesquisadores têm apontado sobre os descompassos existentes entre as orientações legais e as práticas do professor de apoio, considerando a presença desses profissionais no espaço da sala de aula.

Procedimentos Metodológicos

Como dito, este estudo tem como propósito identificar, em relação ao professor de apoio nos sistemas de ensino, o que os pesquisadores têm apontado sobre os descompassos existentes entre as orientações legais e as práticas existentes referentes à presença desses profissionais no espaço da sala de aula. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa e um procedimento metodológico baseado na pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, utilizou-se de normativas (leis, resoluções, notas técnicas, pareceres, relatórios) voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva como, também, artigos acadêmicos, dissertações, teses, capítulos de livros que discutem a inclusão escolar e os profissionais especializados — professor de apoio. A coleta de dados se deu a partir de 2001, data da primeira resolução no Brasil sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscada em sites do Ministério da Educação, no *Google Acadêmico*, *Scielo* e nos arquivos do CNPq. Apesar do tempo estabelecido, poucos foram os artigos encontrados que retratam a temática, pois essa discussão tem sido atual.

A técnica de análise de conteúdo foi empregada para examinar os dados coletados, permitindo a



categorização das informações, a identificação de padrões e a detecção de lacunas tanto nas políticas públicas, quanto na prática educacional, seguindo as características desse método que são: objetividade, sistematização e inferência (Gerhard; Silveira, 2019). Esse procedimento, de acordo com as autoras, possibilita uma compreensão aprofundada do objeto de pesquisa.

Durante a etapa de levantamento de dados, buscou-se mapear as principais normativas e documentos nacionais relacionados à inclusão escolar, como normativas estaduais (resoluções e guias de orientações), especificamente as do Estado de Minas Gerais, considerando que esta pesquisa se deu a partir da orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Divinópolis.

Adicionalmente, esta pesquisa também considerou experiências de outros estados, com diferentes contextos, por não ter encontrado discussões formalizadas no âmbito do estado de Minas Gerais. Assim, acredita-se que os dados e análises apresentados neste estudo possam trazer reflexões aos gestores educacionais, como pontos de novas pesquisas, com o objetivo de contribuir para o processo inclusivo.

A Educação Especial como modalidade transversal no ensino regular – AEE: uma análise das legislações nacionais.

A educação inclusiva é definida por Mittler (2003) como um processo contínuo de construção de sistemas educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições. De acordo com o autor, a inclusão não se limita à inserção física dos estudantes com deficiência em escolas regulares, mas envolve a reformulação de práticas pedagógicas e curriculares para garantir a participação plena e equitativa de cada indivíduo no ambiente escolar. Nesse contexto,

[...] a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (Mittler, 2003, p. 30).

Essa compreensão também é compartilhada por Mantoan (2003), que destaca a importância de romper com os modelos tradicionais de ensino que exigem que os estudantes se adaptem à escola, em vez de transformá-la para acolher todos os alunos. A autora entende que a inclusão implica em uma mudança profunda na perspectiva educacional, exigindo que as escolas se reestruuturem para atender às necessidades de todos os estudantes, e não apenas o público-alvo da educação especial. Segundo ela,

[...] a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas [...], ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2003, p. 32).



Tanaka (2007) entende que a inclusão é um processo de construção complexo, pois não se resume na presença de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular, nem tão pouco, concretiza-se com a elaboração de normatizações. A inclusão implica em mudanças de atitude e se concretiza quando construída coletivamente num processo que envolva toda a sociedade.

Campbell (2009, p.139) afirma que,

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem-vindos e aceitos, formando parte da vida daquela comunidade.

Portanto, é fundamental compreender que a inclusão escolar não se circunscreve, somente, ao acesso da pessoa com deficiência na escola comum, mas demanda transformações pedagógicas, curriculares e atitudinais profundas, que permitam a todos os estudantes uma participação efetiva e significativa no processo educativo.

No Brasil, os dados mais recentes do Censo Escolar (2024) evidenciam o crescimento significativo de crianças que integram o público-alvo da educação especial matriculadas no ensino regular, sinalizando um movimento de expansão do acesso à escolarização. O número de matrículas chegou a 2,1 milhões, representando um aumento de 58,7% em relação a 2020. O percentual de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns cresceu de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024, indicando avanços no processo de acessibilidade e no respeito ao direito de todos à educação conforme Constituição Federal (1988).

No entanto, os dados não deixam claro o nível de suporte oferecido a esses estudantes na escola regular, enfatizando apenas que somente 42,6% desses estudantes frequentam turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstrando que o acesso ao apoio especializado ainda está distante do ideal (INEP, 2025).

De acordo com os dados apresentados pelo INEP (2025), as redes públicas de ensino apresentam os maiores índices de estudantes público-alvo da educação especial incluídos em classes comuns. Nas redes estaduais (98,5%), nas municipais (97,8%), enquanto que, na rede privada, registra apenas 62%. Tais números revelam uma desigualdade na efetivação das políticas inclusivas, além de reforçar a urgência de investimentos estruturais, humanos e formativos que sustentem a permanência qualificada desses estudantes nas escolas regulares.

Esses avanços estatísticos mostram que os sistemas educacionais necessitam rever sua estrutura, sua organização, a concepção de educação e a transformação da cultura educacional, para oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes. No entanto, é fundamental reconhecer que essas mudanças não ocorrem apenas por iniciativas isoladas, pois devem ser respaldadas por dispositivos legais que garantam o direito e a participação de todos nas propostas educacionais.

Ressalta-se aqui Morin (2011 *apud* Almeida, 2014, p. 19) ao entender que a educação tem como fim contribuir para a autoafirmação da pessoa, estimular o estudante a pensar no coletivo e a participar dele, ou seja, a ter consciência de uma cidadania ativa⁴, sensibilizando-o a se tornar responsável pelo desenvolvimento de sua

⁴ O significado de cidadania ativa pode ser resgatado da ideia original de cidadania construída no pensamento grego. A palavra vem, obviamente, de cidade e o termo equivalente na língua grega é polis, que deu origem a palavra política. Política em grego refere-se ao ato de organizar a polis, a cidade. Cidadania, portanto, na cultura grega antiga, é algo ligado a política. Em outras palavras, cidadania é alguém que participa da vida da cidade. Cidadão é alguém que se preocupa com questões que interferem na vida da comunidade, assuntos de ordem pública e não apenas com a sua vida pessoal e de sua família (Cardoso, 2014, p. 17).



pátria. Dessa maneira, para conquista de um país inclusivo, equânime, com justiça social, será preciso um trabalho coletivo a fim de erradicar todas as formas de exclusão.

Considerando a questão do apoio às pessoas que são público-alvo da educação especial matriculadas na escola regular, no Brasil, a defesa do apoio especializado data de longo tempo. Este apoio é denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) e vê-se a sua necessidade desde a promulgação da Constituição Federal (1988), que em seu Art. 208, inciso III, estabelece: “[...] Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse direito representava um avanço importante, pois busca contribuir e fortalecer a inclusão escolar, além de assegurar que os estudantes público-alvo da educação especial tenham acesso a um ensino adequado às suas necessidades, sem serem excluídos do ambiente escolar comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, por sua vez, organiza a Educação Especial como modalidade⁵ transversal a todos os níveis de ensino, destacando a importância do AEE para garantir a inclusão escolar. Esse direcionamento é reforçado no seguinte artigo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, reforça a necessidade de adequação dos sistemas de ensino regular para atender às especificidades do público-alvo da educação especial, enfatizando o papel central dos profissionais especializados nesse processo, bem como as qualificações necessárias para este fim. Conforme exposto nos artigos abaixo:

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; Art. 18, § 1º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

⁵ Segundo Pereira (2016), o termo “modalidade” refere-se a uma forma específica de ser, com características próprias, assumindo uma configuração particular diante de um processo que serve como medida de comparação.



A normativa evidencia a corresponsabilidade dos sistemas de ensino em criar condições para que os profissionais especializados possam atuar de forma qualificada e ética, promovendo a inclusão escolar em consonância com as diretrizes da LDBEN (1996).

Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforça a necessidade de profissionais capacitados para apoiar estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas regulares, evidenciando que esses trabalhadores devem atuar como mediadores entre o estudante e o contexto escolar, contribuindo para a sua autonomia e participação plena.

Embora esses documentos assegurem o direito à educação e determinem a presença de profissionais qualificados para o atendimento às demandas de um determinado estudante público-alvo da educação especial, em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida, a implementação dessas políticas enfrenta diversas dificuldades.

Na visão de Camargo e Tada (2023), em grande parte, as dificuldades encontradas para a presença desse profissional na escola regular se dá em consequência de possíveis decisões políticas que moderam e priorizam a redução de custos em detrimento da qualidade da educação inclusiva, refletindo diretamente na maneira como os profissionais especializados são inseridos nesse contexto. Assim, “[...] esse grupo de trabalhadores, atingidos pela lógica neoliberal, se submete tanto a baixos salários quanto a condições de trabalho precárias, fato que também colabora para mascarar a realidade da inclusão escolar” (Camargo; Tada, 2023, p. 11).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, outro documento legislativo de grande importância, ganha destaque, quando se trata da definição dos profissionais envolvidos na educação inclusiva, por apresentar entre eles o monitor/cuidador, profissional responsável por oferecer suporte em tarefas habituais como higiene, alimentação e locomoção, possibilitando que os estudantes com necessidades especiais⁶ participem plenamente das atividades escolares e convivam em igualdade de condições com os demais colegas (Brasil, 2008). Distintivamente do que se pede nas outras regulações, não se exige desse profissional, na maioria das vezes, nenhum tipo de especialização ou formação específica.

A Nota técnica SEESP/GAB nº19/2010, que dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, enfatiza a importância desses agentes no contexto da educação inclusiva. Dentre os aspectos defendidos para a organização desse serviço, é importante destacar que, segundo a nota, os agentes de apoio atuam auxiliando na locomoção, higiene e alimentação aos estudantes que não realizam essas atividades com independência e, por isso, “[...] não é atribuição desse agente de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010, p. 2).

Dessa forma, comprehende-se que a atuação do profissional especializado deve estar voltada ao suporte nas necessidades básicas de cuidado e de autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial, colaborando

⁶ Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil. 2001).



com a permanência e com a participação destes no ambiente escolar. Contudo, é fundamental que sua função não seja confundida com a do professor, sendo essencial respeitar os limites e especificidades de cada papel no processo educativo inclusivo, garantindo, assim, uma atuação articulada e eficaz no atendimento ao público-alvo da educação especial.

Glat (2007), enfatiza a importância do profissional especializado para suporte da escola, considerando este ponto crucial. Porém, em sua visão,

[...] no entusiasmo dos sistemas aderirem ao novo modelo de educação inclusiva, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao se pensar na efetivação concreta de uma proposta como a Educação Inclusiva, há que se ter cautela, pois uma transformação radical e imediata do sistema educacional [...] nem sempre é sustentável (Glat, 2007, p. 36).

Reporta-se aqui a visão de Ainscow (2004), ao entender que a inclusão educacional se funda em três elementos essenciais: a) *a presença*, o que significa a participação do estudante no coletivo da escola com os direitos e a igualdade de participação garantida; b) *a participação*, que depende dos recursos e da oferta de condições necessárias para que o estudante possa interagir plenamente em todas as atividades escolares; c) *a construção de conhecimentos*, que está ligada à formação e mudança cultural da escola, sem a qual pouco adiantam os outros dois aspectos anteriores.

O que se deve atentar é para que a oferta dos serviços especializados não reflita respostas homogêneas educacionais que não satisfaçam as necessidades e situações dos estudantes público-alvo da educação especial provocando a exclusão.

Professor de apoio – conceito, formação e atribuições

No escopo da educação inclusiva, o professor de apoio emerge como um agente essencial para a garantia da equidade educacional, contribuindo para a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial — aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento (TGD), deficiências múltiplas e altas habilidades/superdotação. Sua atuação está ancorada em um arcabouço normativo robusto que inclui legislações federais e diretrizes específicas dos sistemas de ensino estaduais, como os de Minas Gerais.

Ao considerar, como já mencionado, a garantia do AEE posto na Constituição Federal (1988), Art. 208, inciso III, sendo reforçado este apoio pela LDEM, Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), conceitua e reconhece a importância do professor de apoio para a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação plena dos estudantes público-alvo matriculados na rede regular de ensino, assegurando a mediação necessária para o acesso ao currículo e à vida escolar.



A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3º, inciso XIII, define o profissional de apoio escolar como aquele “[...] que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária sua presença” (Brasil, 2015). Embora esse dispositivo tenha ênfase nas funções assistenciais, na prática educacional, o professor de apoio tem atribuições pedagógicas específicas, o que exige a articulação entre as normas e sua operacionalização nas redes de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 3º, define que os professores para funções de apoio pedagógico especializado devem ter formação adequada, com base em cursos de licenciatura em educação especial ou complementação de estudos por meio de pós-graduação nas áreas específicas da educação especial. Este documento reforça a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir formação qualificada a esses profissionais.

No âmbito da regulamentação do AEE, destaca-se o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a organização e a oferta do atendimento educacional especializado, definindo-o como serviço voltado à eliminação de barreiras e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. O decreto reconhece que o AEE deve ser planejado de forma articulada ao currículo escolar e que o professor especializado é o mediador entre o estudante e os saberes escolares (Brasil, 2011). Embora o decreto diferencie o AEE do apoio pedagógico em sala comum, ambos devem ser complementares, sendo o professor de apoio um elo entre o ensino regular e as estratégias específicas de inclusão.

No contexto do Estado de Minas Gerais: o que se entende sobre o professor de apoio

A Resolução SEEMG nº 4.948/2024, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Essa resolução estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, e em seu Art. 70, Parágrafo único, diz que “[...] o atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo da Educação Especial deverá seguir a legislação e as orientações da SEE/MG” (SEEMG, 2004).

Assim, no contexto estadual mineiro, a atuação do professor de apoio está normatizada principalmente pela Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, que dispõe sobre a organização do AEE na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Essa resolução reconhece a necessidade de profissionais capacitados para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial, assegurando-lhes recursos e estratégias adequadas ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Complementarmente, o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG, 2014) explicita que o professor de apoio atua no turno regular de escolarização e tem como função favorecer o acesso ao currículo e à participação ativa dos estudantes, eliminando barreiras pedagógicas e de comunicação.

Esse guia categoriza a atuação do professor de apoio em três frentes principais: (1) professor intérprete de Libras, que realiza a mediação linguística com estudantes surdos; (2) professor guia-intérprete, voltado ao atendimento de estudantes com surdocegueira; e (3) professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias



assistivas, que acompanha estudantes com deficiências neuromotoras, múltiplas deficiências ou TGD, viabilizando o uso de pranchas, símbolos, softwares e recursos de comunicação aumentativa e alternativa.

Para exercer a função de professor de apoio, de acordo com as orientações da SEEMG, é exigida formação docente em nível superior, com capacitação específica na área em que irá atuar, como, por exemplo, no uso de tecnologias assistivas, Libras ou Braile. Essa formação deve contemplar também aspectos do desenvolvimento humano, acessibilidade pedagógica e práticas inclusivas, assegurando ao profissional competências técnicas e pedagógicas para uma atuação qualificada na mediação entre o estudante, o currículo e a escola.

Seguindo as orientações da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a SEEMG determina que os professores especializados deverão comprovar a seguinte formação: a) Curso de Licenciatura em Educação Especial; b) Cursos de Pedagogia, Normal Superior ou outras licenciaturas com especialização em Educação Especial e Inclusão; c) Cursos de Pedagogia, Normal Superior ou outras licenciaturas com cursos de capacitação de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva (40horas), e cursos específicos em Deficiência intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Múltipla, Deficiência Física, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas habilidades/Superdotação (mínimo 120horas cada curso)

Ainda segundo o Guia de Orientação (SEEMG, 2014), as atribuições do professor de apoio são amplas e exigem uma atuação colaborativa e intersetorial. Cabe a ele adaptar e flexibilizar os materiais didático-pedagógicos conforme as necessidades dos alunos; desenvolver e implementar estratégias de comunicação simbólica; garantir o uso de pranchas, símbolos e demais recursos visuais; identificar e aplicar os recursos de tecnologia assistiva mais adequados para cada caso; promover o envolvimento da família e orientar os demais profissionais da escola quanto ao uso desses recursos e estratégias. Além disso, esse profissional deve contribuir para a inclusão dos estudantes em todas as atividades escolares, não apenas naquelas de natureza acadêmica, mas também nas vivências sociais, culturais e de lazer promovidas pela instituição.

A atuação do professor de apoio, portanto, não se limita ao suporte individualizado, mas envolve a mediação didática e metodológica, promovendo a participação ativa dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar. Trata-se de um profissional essencial para que a proposta de educação inclusiva se concretize de maneira efetiva, garantindo condições de equidade, permanência e sucesso escolar para todos.

Apesar desse arcabouço legal consolidado, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva tem sido marcada por fragilidades significativas, sobretudo no que se refere à provisão e qualificação dos profissionais de apoio. Uma das expressões mais preocupantes dessa fragilidade é a prática recorrente, em diversos municípios brasileiros, de contratação de estagiários de cursos de licenciatura, ainda em formação inicial, para o exercício de funções pedagógicas que exigem competência técnica, sensibilidade teórica e prática educativa refinada. Tal medida, comumente justificada pela insuficiência orçamentária, revela um processo de precarização do trabalho educativo que compromete a qualidade da inclusão escolar e desrespeita os princípios normativos que preconizam a formação específica para atuação com estudantes público-alvo da educação especial.

Além disso, a ausência de financiamento público adequado para a consolidação da educação inclusiva é um fator estruturante dessa fragilidade. A inexistência de repasses regulares vinculados à função do professor de apoio, aliada à escassez de concursos públicos para o cargo, gera instabilidade funcional, alta rotatividade de



profissionais e ausência de formação continuada. Conforme destacam estudos recentes (Lima; Rosa, 2023), a política de inclusão, sem o devido investimento estatal, corre o risco de tornar-se apenas retórica, com pouca efetividade na garantia do direito à educação.

Portanto, a efetivação do papel do professor de apoio exige não apenas a observância das normas legais já estabelecidas, mas, sobretudo, a responsabilização do poder público quanto ao seu financiamento, regulamentação e valorização profissional. Sem isso, a escola inclusiva permanece como ideal normativo distante da realidade concreta de muitas redes de ensino.

Então, o que acontece nos espaços escolares?

Apesar das regulamentações existentes sobre os papéis e qualificações dos profissionais especializados para o apoio aos estudantes público-alvo da educação especial, muitas ações dos sistemas de ensino encontram-se descontextualizadas e contraditórias das exigências legais, executando práticas que, embora temporariamente solucionem problemas operacionais, comprometem a efetividade da inclusão.

Muitos sistemas de ensino têm tido a prática de contratar estagiários ou outros profissionais de apoio como assistente educacional, monitores/cuidadores, inclusive com nível de ensino médio, que em tese estariam responsáveis apenas pelas funções de cuidado, conforme indicado pelas resoluções, mas que na realidade extrapolam o escopo inicial de apoio individual, exigindo habilidades pedagógicas e emocionais que nem sempre são reconhecidas ou valorizadas no contexto escolar.

Nesse cenário, torna-se comum que estagiários, ainda em processo de formação, sejam inseridos em funções que exigem preparo técnico e pedagógico que ainda não possuem. Como apontado por Carneiro (2015), muitas vezes, esses estagiários são vistos como os “bolsistas” de determinados alunos, sendo esperado deles a responsabilidade por funções como alimentação, higiene, locomoção e auxílio constante nas atividades escolares, mesmo quando a proposta inicial era a de que colaborassem com a turma como um todo.

Há, portanto, um descompasso entre a expectativa institucional e as funções efetivamente delegadas aos estagiários, o que revela uma prática institucional que não corresponde às orientações legais:

[...] enquanto alguns esperavam que o estagiário fosse um parceiro para as práticas pedagógicas, outros os viam como alguém que estava ali para atender às necessidades do aluno, tais como higiene, alimentação, locomoção, auxílio em atividades em todo o contexto escolar. Era comum a referência a algum estagiário como o bolsista de determinado aluno. Da mesma forma, a equipe pedagógica, mesmo compreendendo que a atuação dos estagiários era com a turma, auxiliando o professor, muitas vezes assumia posturas que demonstravam que sua expectativa era de que os estagiários estavam ali pra atender às necessidades específicas de determinados alunos (Carneiro, 2015, p. 179).

Camargo e Tada (2023) citam que em Ji Paraná - RO, há dois editais diferentes para profissionais que, em essência, desempenham a mesma função, os profissionais de apoio à inclusão que podem ter vínculo efetivo ou temporário e os estagiários que são contratados temporariamente para desempenhar o mesmo trabalho. Já no município de São Paulo, os profissionais designados a esse cuidado, são contratados como Auxiliar da vida escolar, exigindo-se deles apenas o



nível médio de ensino para atuação como apoio na educação inclusiva (Santana; Santos, 2022).

Além disso, a formação e a qualificação desses profissionais de apoio (assistentes educacionais, auxiliar da vida escolar, monitores, estagiários) muitas vezes são insuficientes, o que pode comprometer a qualidade do suporte oferecido. Sobre a atuação do estagiário como apoio ao público-alvo da educação especial no município do Mato Grosso do Sul, Vicente e Bezerra (2017, p. 226) dispõe que “[...] nota-se, em geral, a falta de preparo desses sujeitos, pois estão em processo de formação. Além disso, muitos deles iniciam tal estágio já no início da graduação em Pedagogia, antes mesmo de ter qualquer contato com os conteúdos de Educação Especial”.

Essa realidade também é evidenciada por Martins (2010 *apud* Carneiro 2015, p. 180), ao apontar que a formação dos profissionais de apoio nas redes de ensino de Florianópolis, não guarda relação com as diretrizes nacionais que orientam a educação especial em uma perspectiva inclusiva, pois “[...] não se encontra uma adesão nem ao menos parcial ao direcionamento dado pelas políticas nacionais para a educação especial numa perspectiva inclusiva”.

Essa constatação reforça a necessidade urgente de que as políticas públicas avancem não apenas na formulação de diretrizes, mas principalmente na garantia de sua efetiva implementação. A falta de adesão às orientações nacionais evidencia um descompasso entre o que é proposto no âmbito normativo e o que se concretiza nas práticas institucionais, sobretudo no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais de apoio. Esse cenário exige uma atuação mais incisiva dos entes federativos na construção de políticas locais que estejam de fato comprometidas com os princípios da inclusão.

Em Minas Gerais, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE/MG) estabelece metas e estratégias para o AEE e para a inclusão escolar, enfatizando a necessidade de investimentos em formação continuada para profissionais da educação inclusiva, alinhando-se às diretrizes nacionais (Minas Gerais, 2018).

A Lei nº 24.844, de 27/06/2024 que dispõe sobre a inclusão e o AEE nas instituições de ensino da rede pública estadual, destaca a necessidade de ofertar suporte adequado tanto no ambiente escolar quanto em espaços complementares, assegurando condições para o pleno desenvolvimento dos estudantes. A lei deixa clara, em seu Art. 3º, a obrigatoriedade de garantir:

VI – oferta de atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar, em salas de recursos multifuncionais e em classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade;

VII – disponibilização de professores e profissionais especializados para suporte pedagógico, bem como de profissionais para auxílio em atividades cotidianas relacionadas à higiene, à alimentação e à locomoção, inclusive nos conservatórios estaduais de música; (Minas Gerais, 2024, p. 2).

Embora o PEE/MG e a Lei nº 24.844/24 estabeleçam diretrizes claras para a inclusão escolar e o AEE, as ações implementadas por muitos municípios frequentemente se mostram desalinhadas com essas regulamentações. Em diversos casos, os municípios enfrentam dificuldades financeiras e estruturais para garantir a formação continuada dos profissionais e a contratação de profissionais de apoio qualificados. Essas limitações comprometem a efetividade das políticas inclusivas e evidenciam uma lacuna entre o que é previsto em lei e a realidade prática nas escolas mineiras.



As experiências aqui descritas pelos/as autores/as citados/as, em diversas partes do Brasil, evidenciam um cenário de fragilidade na implementação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especialmente no que se refere à atuação dos profissionais de apoio, sendo um dos pontos centrais a disparidade entre os níveis estadual e municipal quanto à forma de abordagem e de execução dessas políticas.

O que se percebe, na fala dos autores/as citados/as, é que geralmente os órgãos estaduais apresentam diretrizes mais bem definidas em relação ao atendimento do estudante público-alvo da educação especial. No entanto, mesmo diante de uma orientação normativa mais sólida, a implementação dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos por parte dos municípios. Isso ocorre porque, na prática, os municípios — responsáveis diretos pela gestão das escolas e execução das ações — frequentemente não dispõem dos recursos financeiros, humanos e estruturais necessários para garantir a efetivação dessas políticas (Santana; Santos, 2022).

Essa diferença de abordagem reflete uma descentralização sem o devido suporte, na qual os estados formulam diretrizes alinhadas às políticas nacionais, mas os municípios, diante de suas limitações, não conseguem garantir a implementação plena dessas normativas. O resultado é uma lacuna evidente entre a teoria e a prática. Enquanto os estados organizam marcos legais e planos estruturantes, os municípios operam em regime de emergência, improvisando soluções que, embora visem atender à demanda imediata, acabam por comprometer a qualidade do atendimento inclusivo (Camargo; Tada, 2023).

Nesse contexto, torna-se urgente que o governo federal repense a estrutura de apoio destinada à educação inclusiva. A falta de recursos financeiros nos estados e municípios limita a implementação de medidas eficazes, gerando desafios para a universalização de um ensino inclusivo de qualidade.

Um ponto positivo é que, apesar das adversidades, os municípios têm se esforçado para não deixar os alunos desamparados, ainda que muitas vezes de forma improvisada ou insuficiente. No entanto, algumas medidas podem ser propostas, de maneira a assegurar uma educação inclusiva efetiva. Como por exemplo, na visão de Camargo e Tada (2023), a presença de pelo menos um professor especializado em cada turno escolar, capaz de atuar diretamente no atendimento das necessidades educacionais específicas e na orientação da equipe pedagógica e de apoio.

Conclusão

O presente estudo demonstrou que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto no que se refere à educação inclusiva, persistem enormes desafios para que essas diretrizes se concretizem de forma plena no cotidiano escolar, especialmente no apoio aos estudantes público-alvo da educação especial por profissionais especializados.

Os dados levantados pelas pesquisas até o momento realizadas revelaram que a atuação dos profissionais de apoio, no turno de escolarização, figura essencial para o sucesso da inclusão, está marcada por contradições, negligências e improvisações que fragilizam a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

O que se observa, na prática, é um cenário marcado por improvisações e substituições dos professores



de apoio, por cuidadores/monitores, estagiários e assistentes sem a formação adequada. A precarização dos vínculos empregatícios, a baixa remuneração, a ausência de formação continuada e a indefinição das atribuições desses profissionais são fatores que comprometem diretamente a qualidade do atendimento educacional oferecido a esses estudantes.

Além disso, identifica-se a distância entre os níveis estadual e municipal na efetivação das políticas inclusivas, o que revela um problema estrutural na organização federativa da educação. Os municípios, principais responsáveis pela execução das políticas, muitas vezes carecem de recursos financeiros, humanos e técnicos para garantir a presença e atuação adequada dos profissionais de apoio, o que resulta em improvisações que ferem a proposta de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar a formulação e a implementação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. É necessário criar mecanismos de fiscalização e de responsabilização dos entes federativos quanto ao cumprimento das legislações, além de garantir investimentos específicos e contínuos na formação e valorização dos profissionais de apoio. Tais medidas são fundamentais para que a inclusão escolar deixe de ser apenas um ideal legal e se torne uma realidade concreta, vivida com dignidade e equidade por todos os sujeitos envolvidos.

Por fim, este estudo reforça a urgência de pesquisas empíricas que investiguem o cotidiano dos profissionais de apoio em diferentes contextos regionais, dialogando com as especificidades locais e subsidiando a construção de políticas educacionais mais justas, participativas e efetivas. Avançar na consolidação da inclusão escolar exige coragem política, compromisso ético e reconhecimento do valor humano de cada profissional e estudante no processo educativo.

Referências

- AINSCOW, M. O que significa inclusão? Entrevista CRE Mario Covas, SEE/SP. Centro de Referência em Educação. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 06 jul. 200
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 Jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Congresso Nacional, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2024.



BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB no 19/2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192 Acesso em: 30 nov.2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica13desetembro.pdf>. Acesso em: 30 nov.2024.

CAMARGO, J. S.; TADA, I. N. C. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da Educação Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0233757, 16 jun. 2023.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. São Paulo: **Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp**, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243>>. Acesso em: 06 jul. 2025.

CARNEIRO, M. S. C. Práticas Pedagógicas Na Perspectiva Da Inclusão Escolar De Alunos Com Necessidades Especiais: Diálogos Com Uma Experiência Em Dois Contextos Educacionais. IN: BATISTA, C. R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 304p.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisa. 1ª Edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico> Acesso em: 28 mai.2025

LIMA, M. M.; ROSA, S. H. V. da. Políticas de inclusão escolar no Brasil: desafios da efetivação e da justiça social. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 60, p. 1–26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n60ID30845>

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Ufscar.br, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899> Acesso em: 10/12/2024.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 27 dez. 2018. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012.



MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** 3. ed. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.844, de 27 de junho de 2024.** Dispõe sobre a política estadual de inclusão escolar da pessoa com deficiência e dá outras providências. Diário do Executivo – Minas Gerais, Belo Horizonte, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.948**, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MITTLER, P. J. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, M. Atendimento educacional especializado: do que se trata? **Intercursos Revista Científica**, Ituiutaba, v. 15, n. 2, p. 95–118, jul./dez. 2016.

SANTANA, G. da S.; SANTOS, G. A. dos. Políticas Públicas De Inclusão Escolar: Desafios E Superação. **Intr@ ciência Revista Científica**. Guarujá - SP, Ed. 23, p. 1-20, Maio/Junho 2022.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F..Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n.38, p.214-244, set./dez. 2017.

CAPÍTULO 7

A identificação do TEA pelo professor na sala de aula do ensino regular

Maria Eduarda de Oliveira Neves¹
Carla Maria Nogueira de Carvalho²
Márcio Pereira³

DOI: 10.29327/5676437.1-7

Introdução

O termo autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, sendo até esse momento entendido como psicose infantil. Em 1938, Kanner recebeu uma carta de um pai preocupado com o comportamento atípico de seu filho durante seus primeiros cinco anos de vida. Após avaliação da criança, Kanner observou mais onze crianças com comportamentos semelhantes ao do menino, escrevendo um artigo que trazia uma nova perspectiva acerca do que hoje é chamado de Transtorno do Espectro Autista - TEA (Côrtes; Albuquerque, 2020).

De acordo com Facion (2013), esse transtorno caracteriza-se por respostas atípicas a estímulos auditivos e/ou visuais, cognitivos e por problemas na compreensão da linguagem oral. Além disso, crianças com esse espectro possuem dificuldades em desenvolver relações interpessoais e sociais. Assim, pode-se afirmar que o TEA é um conjunto de sintomas que podem variar entre uma criança e outra.

A identificação dos primeiros sinais do TEA, de acordo com os especialistas, pode ocorrer por volta dos primeiros três anos de vida da criança, mas por não possuir marcadores biológicos claros, a detecção é baseada em comportamentos e sinais de desenvolvimento. Quando a identificação não acontece em casa ou no ciclo familiar, são os professores que percebem tais diferenças de comportamento em sala de aula (Santos; Teixeira; Bringel, 2023).

O primeiro contato social da criança fora do ambiente familiar, sistematizada e estruturada para um objetivo específico que é o ensino, normalmente, é a escola. Este contexto contribui com o seu desenvolvimento e exige mais de suas habilidades, principalmente a interação com outras crianças. Muitas vivências experimentadas pela

¹Professora efetiva da rede municipal de ensino. Graduada em Pedagogia (UEMG). E-mail: mariaeduardaneves61@gmail.com

² Professora na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). E-mail: carlakl0310@gmail.com

³ Professor na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. E-mail: marcio.pereira@uemg.br



criança, a coloca frente a elaboração de estratégias para resolver problemas e a se comunicar. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço onde se manifesta diversas dificuldades antes não percebidas pelas famílias (Lima; Silva, 2021).

De acordo com Martini et al. (2024), as dificuldades cognitivas e sociais podem se manifestar no início da trajetória escolar, pois o comprometimento nessas áreas do desenvolvimento pode interferir diretamente no processo de aprendizagem da criança. Dessa maneira, a sala de aula apresenta-se aos profissionais da educação como um espaço de desafios, já que é um dos espaços que mais favorece o desenvolvimento da criança, seja cognitivo, motor, social e afetivo.

Mediante os estudos de Silva (2013), a detecção precoce dos sinais que caracterizam o TEA reduz a probabilidade de cronificação dos quadros clínicos. Além disso, permite a colaboração entre a família e os profissionais da educação, que são de extrema importância para o desenvolvimento dessas crianças. O acolhimento, o acompanhamento e, principalmente, a interação dessas crianças no ambiente familiar e escolar contribuirá com o seu desenvolvimento (Araújo; Menezes, 2021).

De acordo com Silva (2013), quando se detecta o TEA na escola, o modo como as informações são transmitidas à família pelos profissionais da educação pode causar não só sofrimento e desamparo, mas também exclusão e resistência no tratamento da criança. Logo, trata-se de um processo que deve ser cuidadosamente pensado pelos profissionais da educação, pois este momento deve oferecer acolhimento e apoio às famílias.

Diante disso, este capítulo justifica-se ao verificar como essas situações, entre a escola e a família, ao identificar características do TEA em seus alunos, podem ser desafiadoras para os professores, pois os mesmos devem demonstrar habilidades e competências para a possível identificação de transtornos e indicadores de risco para o desenvolvimento infantil (Martini et al., 2024).

Assim, busca-se identificar como os profissionais da educação se organizam para comunicar à família diante de uma suspeita de comportamentos de seu aluno que possam caracterizar o TEA. Desta maneira, neste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificar o que os pesquisadores têm apontado em suas pesquisas.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e outros documentos relevantes, sendo uma das principais fontes para o embasamento teórico de estudos nas ciências humanas. Sua principal vantagem está na abrangência e na possibilidade de análise de diferentes perspectivas e interpretações sobre o objeto de estudo.

Conforme destacam Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica é indispensável nas fases iniciais de uma investigação, pois fornece subsídios para a formulação do problema, definição de objetivos e construção de hipóteses. Ainda, segundo os autores, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador aprofundar-se no conhecimento existente sobre determinado tema, identificar lacunas na produção científica e



estabelecer conexões entre diferentes estudos. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica contribui significativamente para a consolidação do conhecimento e para o avanço das discussões acadêmicas.

De acordo com Severino (2016), a abordagem qualitativa é essencial quando se busca compreender fenômenos complexos, como as relações entre escola, família e aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois prioriza a interpretação dos sentidos, experiências e contextos envolvidos no objeto de estudo.

Para a construção do referencial teórico, foram consultados materiais como artigos científicos, livros especializados, capítulos de livros, dissertações e teses, priorizando publicações que abordam a identificação do TEA no ambiente escolar, o papel do professor e a parceria entre escola e família. A seleção dos materiais seguiu critérios de relevância temática e temporalidade, contemplando publicações produzidas entre os anos de 2010 a 2024. Trabalhos que não se enquadram no recorte temático ou cronológico foram excluídos da análise.

As bases de dados utilizadas para a busca das fontes incluem o *Google Acadêmico*, a biblioteca eletrônica *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* e outros repositórios institucionais de universidades brasileiras. Os principais descritores utilizados na pesquisa foram: “Transtorno do Espectro Autista”, “identificação”, “ambiente escolar”, “professor”, “educação inclusiva” e “comunicação escola-família”.

Por meio desse percurso metodológico, buscou-se consolidar uma base teórica consistente que permitiu compreender como os profissionais da educação podem contribuir para a identificação precoce do TEA, bem como as formas de comunicação e apoio às famílias no contexto escolar.

A escolha por esse modelo metodológico justifica-se pela importância de reunir e analisar criticamente o conhecimento já produzido sobre o tema, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e o aprimoramento da atuação docente diante dos desafios apresentados por alunos com necessidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Fundamentação Teórica e Discussão

Uma escola inclusiva e o respeito à diferença

O termo “inclusão” refere-se à luta pela defesa dos direitos e da dignidade de todos os indivíduos ou grupos que se encontram em risco ou em situação de exclusão social, econômica ou educacional. Segundo Santos (2013), a inclusão envolve um processo contínuo de conscientização e ação, voltado para a desconstrução de barreiras que impedem a equidade e a valorização da diversidade, especialmente no contexto educacional.

No contexto educacional, a Constituição Federal (1988), no artigo 208, inciso III, assegura o atendimento especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o compromisso com a inclusão. Contudo, foi a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu os princípios da escola inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. 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 à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva [...] (Unesco 1994, p. 61).

Nesse contexto, as políticas de educação inclusiva ganham força e se consolidam por meio da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta a implementação de medidas para garantir o acesso à educação de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de então, o direito à educação dessas pessoas é respaldado por um conjunto de normas e documentos com o intuito de promover a inclusão efetiva nas escolas (Chiote, 2013).

De acordo com Araújo e Menezes (2021), houve nos últimos anos, um aumento significativo de crianças com TEA frequentando a escola regular, conquista essa que se deve à regulamentação de políticas públicas, além da luta diária das famílias para garantir os direitos dessas crianças. Ainda nesse contexto, a Lei 12.764/2012 – Lei Berenice Piana institui a política nacional de protesto dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que prevê não só o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de atendimento, como também ao serviço de saúde com vistas à atenção integral às suas necessidades.

A inclusão escolar permite que as crianças convivam e interajam entre si, o que costuma não acontecer em ambientes especializados, onde o atendimento individual é priorizado. Entretanto, incluir vai além de inserir a criança em uma sala de aula regular, trata-se de proporcionar aprendizagens significativas que desenvolvam suas potencialidades como um sujeito que seja ativo na sociedade, com toda sua singularidade (Chiote, 2023).

Segundo Camargo *et al.* (2020), os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar são numerosos, sobretudo no que se refere à efetivação da inclusão de estudantes com necessidades especiais. Tal realidade exige não apenas esforços individuais dos docentes, mas também o comprometimento das políticas públicas e o suporte da comunidade científica e acadêmica.

Dados evidenciam que a maioria dos professores não se sentem adequadamente preparados para responder às demandas da inclusão escolar, o que reforça a importância da formação continuada e do fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, de modo que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva e equitativa (Camargo *et al.*, 2020).

Apontamentos sobre o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento, podendo se manifestar de maneira diversa em cada indivíduo. Conforme estabelecido no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5), publicado pela *American Psychiatric Association* (2013), o TEA é compreendido como um espectro justamente por abranger uma ampla gama de manifestações, que variam em intensidade e impacto sobre a vida cotidiana dos sujeitos diagnosticados.



As manifestações do TEA geralmente são percebidas nos primeiros anos de vida da criança, com sinais que podem incluir ausência ou atraso na fala, dificuldades em manter contato visual, resistência a mudanças na rotina, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Contudo, esses sinais nem sempre são imediatamente reconhecidos como indicativos de um transtorno, o que pode atrasar o diagnóstico e, consequentemente, as intervenções apropriadas (Facion, 2013).

Devido à ausência de marcadores biológicos claros, o diagnóstico do TEA baseia-se fundamentalmente na observação de comportamentos e no histórico de desenvolvimento da criança, o que torna o papel dos profissionais da saúde e da educação ainda mais relevante. A diversidade de manifestações clínicas exige um olhar atento e sensível por parte dos educadores, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, períodos em que os sinais se tornam mais perceptíveis no convívio social e no processo de aprendizagem.

O reconhecimento precoce do TEA é essencial, pois possibilita intervenções mais eficazes, que favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas da criança. Segundo Santana e Fonseca (2024), as estratégias de intervenção aplicadas nos primeiros anos de vida apresentam maior potencial de impacto positivo, contribuindo para a melhora da qualidade de vida e da autonomia dos indivíduos com autismo.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto emocional que o diagnóstico pode causar tanto na criança quanto em sua família. Muitas vezes, o desconhecimento acerca do transtorno gera sentimentos de medo, culpa, frustração e desamparo, o que reforça a necessidade de um processo de escuta, acolhimento e orientação. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola exerça uma função mediadora, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos entre família e equipe pedagógica, com vistas à construção de um ambiente que promova o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, é importante ressaltar que o TEA não deve ser compreendido unicamente a partir de suas limitações. Muitos indivíduos no espectro apresentam habilidades específicas, como memória aguçada, pensamento lógico, atenção a detalhes e talento em áreas como música, matemática ou desenho. Portanto, a valorização das potencialidades e a promoção da autonomia devem nortear as práticas educativas, evitando a reprodução de estigmas que limitam o desenvolvimento e a participação social dessas crianças (Santos; Teixeira; Bringel, 2023).

Assim, os apontamentos sobre o TEA reforçam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e humanizada, que envolva a escola, a família e os profissionais da saúde em uma rede de apoio articulada. Cabe à escola não apenas identificar possíveis sinais do transtorno, mas também acolher e respeitar as singularidades de cada criança, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A importância da escola na identificação do TEA

De acordo com Sousa e Lustosa (2014), o papel da escola e, especialmente, dos professores na identificação de crianças com TEA é fundamental para garantir que essas crianças recebam o suporte necessário desde os primeiros indícios do transtorno. O ambiente escolar, por possibilitar uma convivência cotidiana, favorece a observação contínua dos comportamentos infantis. Nesse contexto, o professor torna-se uma figura central, capaz de identificar comportamentos de algumas crianças que se difere das outras considerando as expectativas do padrão



de desenvolvimento.

A partir da observação sistemática, é possível iniciar um processo de compreensão mais aprofundado acerca das características apresentadas pela criança, facilitando na orientação aos responsáveis. As instituições escolares, enquanto espaços que visam facilitar o desenvolvimento integral da criança, desempenham papel decisivo não apenas na identificação precoce do transtorno, mas também no oferecimento de apoio emocional, tanto para os alunos quanto para seus responsáveis (Sousa; Lustosa, 2014).

O diagnóstico é essencial para possibilitar qualidade de vida às crianças. Entretanto, a fixação no diagnóstico pode gerar desvinculação da responsabilidade do educador, conduzindo-o ao entendimento de que o referido aluno não aprenderá como as demais, levando-o a não buscar abordagens de ensino diversificadas que promovam a inclusão de todos em sala de aula. Além disso, o diagnóstico traz consigo o peso dos estigmas, logo as crianças carregam os estereótipos que não levam em consideração suas capacidades individuais (Santos; Teixeira; Bringel, 2023).

Santos, Teixeira e Bringel (2023) entendem ser necessário que o educador tenha um olhar atento aos seus alunos e busque desconstruir os estereótipos que trazem consigo. Assim, a formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar das crianças com TEA, pois, a falta de conhecimento, resultante de lacunas na formação inicial e continuada impactam negativamente a prática pedagógica (Schmidt *et al.*, 2016).

Santana e Fonseca (2024) destacam a relevância do diagnóstico precoce do TEA, enfatizando que as intervenções realizadas nas fases iniciais do desenvolvimento geram impactos significativos nas áreas da comunicação, cognição e interação social. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que os profissionais da educação estejam aptos a utilizar métodos e estratégias que dialoguem com as ações realizadas pelos profissionais da saúde e pelas famílias, promovendo, assim, uma atuação conjunta e coerente com as necessidades da criança.

Cabral, Falcke e Marin (2021) ressaltam que, diante das exigências de planejamento, dedicação e cuidado constantes em relação à criança com TEA, as famílias enfrentam diversos desafios emocionais e práticos. O diagnóstico pode desencadear, nas famílias, reações intensas, como negação, luto, culpa, insegurança, frustração e desesperança. Dessa forma, o processo de comunicação entre a escola e a família sobre possíveis sinais do transtorno devem ser cuidadosamente planejado, considerando a complexidade emocional envolvida. É fundamental que as instituições escolares ofereçam suporte às famílias, auxiliando-as a compreender e lidar com as necessidades específicas da criança, bem como a desenvolver estratégias de acolhimento e fortalecimento dos vínculos (Pinto *et al.*, 2016).

Ainda de acordo com os estudos de Cabral, Falcke e Marin (2021), intervenções precoces e adequadas, realizadas com a participação ativa da família, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças com TEA. Em muitos casos, os comportamentos disfuncionais observados são transitórios ou situacionais, o que reforça a importância de uma atuação integrada entre escola e família. Ambos os contextos são essenciais para o enfrentamento dos desafios da aprendizagem, uma vez que formam os principais sistemas de suporte da criança.

Contudo, os mesmos autores identificam que a relação entre família e escola, na maioria das vezes, caracteriza-se por uma via unilateral de cobranças e repasse de informações. Observa-se, por exemplo, que a escola



frequentemente responsabiliza os pais pelas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, sem oferecer orientações claras sobre como contribuir de maneira efetiva com a rotina escolar. Nesse sentido, é urgente repensar essa relação, promovendo uma parceria colaborativa, dialógica e pautada no respeito mútuo, de modo a garantir uma rede de apoio eficaz para o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Como a escola deve proceder ao identificar características do TEA

A crescente visibilidade das discussões sobre inclusão escolar e os direitos das pessoas com deficiência tem impulsionado debates importantes sobre o papel da escola na identificação, encaminhamento e atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o diagnóstico do TEA seja um ato clínico e multidisciplinar, é inegável que o ambiente escolar ocupa um lugar privilegiado na observação cotidiana de comportamentos que podem ser indicativos desse transtorno. Assim, compreender como a escola deve proceder diante desses sinais é fundamental para garantir o direito à educação e ao desenvolvimento integral desses alunos.

Como apontam Dos Santos e Sachinski (2018), muitas vezes, os pais não percebem os sinais do transtorno no ambiente doméstico, especialmente quando os comportamentos não são acentuadamente disruptivos. É na escola, com suas rotinas e exigências sociais, que esses sinais se tornam mais visíveis. Isso reforça o papel da instituição escolar como parceira da família no processo de identificação e encaminhamento, e não como mera denunciante ou transmissora de um problema.

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que o professor assume uma posição estratégica no processo de identificação inicial de características do TEA. Santos, Teixeira e Bringel (2023) destacam que cabe ao docente a responsabilidade de observar atentamente os comportamentos dos alunos e, ao notar sinais recorrentes que possam indicar o transtorno, comunicar à equipe pedagógica e à família, para que o caso seja encaminhado aos profissionais especializados. Esse processo, embora não envolva a formulação de diagnósticos, exige sensibilidade, formação e apoio institucional para que não haja omissão ou equívoco no trato com a criança.

Corroborando essa perspectiva, Teixeira e Harka (2024) destacam que, mesmo sem avaliação prévia, o fluxo adotado por muitos professores segue um padrão coerente: percepção dos sinais, acionamento da coordenação pedagógica, contato com a família e, por fim, encaminhamento para avaliação multiprofissional. Essa estrutura, embora informal em muitos casos, revela uma tentativa de sistematizar as ações frente a possíveis casos de TEA. No entanto, tal fluxo só se torna efetivo quando há articulação entre os diferentes segmentos da escola e quando se conta com apoio técnico e formativo para lidar com tais situações.

A atuação do professor, entretanto, não deve se restringir ao encaminhamento. Após o diagnóstico, é esperado que o educador desenvolva estratégias inclusivas e diferenciadas para que o aluno com TEA possa participarativamente das atividades escolares, sem sofrer exclusões ou prejuízos sociais e acadêmicos (Santos; Teixeira; Bringel, 2023). Isso implica uma prática pedagógica comprometida com a equidade, que reconhece as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Contudo, essa atuação não se dá sem desafios. De acordo com Magalhães *et al.* (2017), a escola, como *lócus* do processo educativo, deve proporcionar um diálogo construtivo com as famílias, mesmo quando suas ações



não correspondem completamente às expectativas parentais. O professor, protagonista nesse cenário, não deve se omitir diante das dificuldades, mas buscar apoio, relatar suas limitações e construir soluções coletivas. Essa postura colaborativa é ainda mais necessária diante de um sistema educacional fragilizado e frequentemente desprovido dos recursos necessários para uma inclusão efetiva.

Nesse sentido, Martini *et al.* (2024) chamam a atenção para a ausência, ainda recorrente, de psicopedagogos e equipes de apoio nas escolas, o que compromete a estruturação de um olhar inicial mais apurado sobre o aluno com autismo. Para que o processo de escolarização seja verdadeiramente inclusivo, é necessário que as escolas – sejam regulares ou especiais – se comprometam com o atendimento às necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento da criança, rompendo com a lógica de uma educação padronizada centrada apenas em crianças típicas.

Diante disso, é possível afirmar que a escola deve assumir uma postura ética, pedagógica e institucionalmente comprometida com a identificação precoce e o acompanhamento dos alunos com características do TEA. Isso exige, por um lado, formação continuada para os professores, estrutura de apoio técnico especializada e políticas institucionais claras sobre os encaminhamentos a serem realizados. Por outro lado, exige também uma cultura escolar baseada na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade entre escola, família e equipe multidisciplinar.

Conclusão

Diante das reflexões e discussões realizadas neste estudo, torna-se evidente a importância do papel da escola e, principalmente, dos professores na identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o diagnóstico do transtorno seja, de fato, um ato clínico e multidisciplinar, é inegável que a escola ocupe um lugar privilegiado na observação cotidiana de comportamentos.

O ambiente escolar, por suas dinâmicas de interação e exigências sociais, torna-se o primeiro espaço em que muitos desses sinais se tornam visíveis — especialmente nos casos em que as manifestações não são percebidas pelas famílias no contexto doméstico.

A convivência cotidiana no ambiente escolar possibilita que os educadores desenvolvam um olhar atento aos modos com que as crianças respondem as situações de aprendizagem e relacionais, contribuindo significativamente para o reconhecimento de comportamentos atípicos e para o encaminhamento adequado a uma avaliação especializada.

Nesse sentido, a atuação docente não se limita à função pedagógica, mas também ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil que aguçá sua habilidade de observação, contribuindo com a identificação de comportamentos diferenciados e que denotam alguma condição específica.

Além disso, o estudo aponta que a relação entre escola e família constitui um elemento central para o êxito no processo de identificação e orientação. A comunicação entre esses dois pilares deve ser pautada pelo acolhimento, pelo respeito e pela cooperação mútua, especialmente nos momentos iniciais de suspeita e encaminhamento

para diagnóstico. O modo como a escola compartilha suas impressões com os responsáveis pode impactar profundamente as reações familiares e a adesão ao processo de cuidado e intervenção.

Paralelamente, destaca-se a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que estejam preparados para lidar com a



diversidade presente em sala de aula e para construir ambientes verdadeiramente inclusivos. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem desafios estruturais e formativos que dificultam a plena efetivação dos direitos das crianças com TEA no contexto escolar.

Assim, este estudo contribui para o fortalecimento da discussão sobre a importância da atuação docente na identificação do Transtorno do Espectro Autista e no acolhimento das famílias, ressaltando a urgência de uma abordagem colaborativa entre escola e família.

Reforça-se, ainda, que a inclusão não se limita à presença física da criança na escola regular, mas requer práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento e valorização das singularidades, promovendo uma educação de qualidade, equitativa e humanizadora.

Referências

- ARAÚJO, I. P. S. de; MENEZES, A. M. de C. Inclusão do Aluno Autista na Escola: Um Olhar sobre a Mediação Pedagógica. **Rev. Psic.** V.15, N. 58, p. 679-686, dezembro/2021- Multidisciplinar. ISSN 1981-1179.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTIRCA AMERICANA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM - 5). **American Psychiatric Publishing**. Arlington, VA. 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.764** – Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.
- CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-Escola-Criança com transtorno do espectro autista: Percepções de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru. v.27. 2021.
- CAMARGO, S. P. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36. 2020.
- CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.
- CÓRTES, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de. Contribuições para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020.
- DOS SANTOS, G. C. D.; SACHINSKI, I. Os desafios da escola na inserção dos alunos autistas. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, v. 1, n. 3, 2018.
- FACION, J. R. **Transtornos do desenvolvimento do comportamento**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, G. A; SILVA, M. L. G. da. **Linguagem Corporal e Comunicação: A Criança e o Brincar. Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia**, v.9, n.1, p. 969–974, 2021.

MAGALHÃES, C. de J. S.; CRUZ, J. G. M.; DE MORAES, C. S.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1031–1047, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINI, N. A. S; PINTO, C. de M.; ROSA, O. B.; MARTINS, R. L. A capacitação de profissionais da rede pública de ensino para a identificação dos sinais do transtorno do espectro autista (TEA). **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v.16, n.3, p. 01-18, 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

PINTO, R. N. M *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercuções nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem** (RGE). 2016.

SANTANA, F. de S.; FONSECA, J. R. B. Diagnóstico precoce do autismo: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Reabilitação e atividade Física** (RBRAF). Vitória, v.13, n.1, p.30-38, ago. 2024.

SANTOS, M. P. dos. **Dialogando sobre Inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. 88p.

SANTOS, Y. da S.; TEIXEIRA, V. R. L.; BRINGEL, M. F. A. Identificação e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Primeiros Anos Escolares: Uma Revisão de Literaturas. **Rev. Psic.**, Outubro/2023, vol.17, n.68, p.412-429, ISSN: 1981-1179.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. de P.; PEREIRA, D. M. OLIVEIRA, V. F. de; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C.. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, R. de P. G. da. **O diagnóstico de autismo:** impasses e desafios na transmissão à família. Dissertação (Mestrado)-Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Mestrado em Psicologia Clínica, 2013.

SOUZA, D. L. da S.; LUSTOSA, A. V. M. F. O diagnóstico no espaço escolar: A importância atribuída ao diagnóstico pelo professor de aluno com transtorno do espectro autista. **Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**. Natal/RN. 2014.



TEIXEIRA, Géssica Tuani; HARKA, Ruan Victor Santos. Conhecimento de educadores sobre Transtorno do Espectro Autista em uma escola pública do Paraná. **Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994.

CAPÍTULO 8

Alunos migrantes com deficiência na educação básica brasileira: interseccionalidade, desafios de inclusão e lacunas institucionais

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos¹

DOI: 10.29327/5676437.1-8

Introdução

A presença de crianças e adolescentes migrantes nas escolas brasileiras tem crescido nas últimas décadas. Por exemplo, Oliveira e Tonhati (2022) relatam que, em 2021, cerca de 30% dos migrantes registrados tinham menos de 18 anos, com 29.795 crianças matriculadas nas escolas brasileiras. Nesse contexto, parte desse contingente apresenta condições de deficiência. A Constituição Federal de 1988 e legislação correlata estabelecem o direito universal à educação e à inclusão de estudantes com deficiência. O artigo 208 da CF/88 determina que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2016). Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) prevê, entre outras providências, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990), enquanto a LDB (Lei 9.394/1996) assegura serviços de apoio especializado na escola regular sempre que necessário (Brasil, 1996).

Adicionalmente, o Estatuto dos Refugiados (Lei 9.474/1997) assegura aos refugiados o direito à educação, equiparando-os em direitos e deveres aos estrangeiros no Brasil (Brasil, 1997). Mais recentemente, a Lei de Migração (Lei 13.445/2017) estabelece que o migrante tem direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (Brasil, 2017). Apesar desse arcabouço normativo abrangente – que concebe a educação como direito de todos e prevê igualdade de condições de acesso e permanência na escola – a realidade escolar revela muitos desencontros.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Educação pela ACU/EUA. Mestre em Educação pela Universidade Ibirapuera (Unib). E-mail: douglas.pestana@unifesp.br



O presente estudo problematiza a interseccionalidade entre deficiência, migração e educação básica no Brasil, enfocando os desafios de inclusão e as ausências institucionais. Fundamenta-se em evidências qualitativas e quantitativas, nos dispositivos legais citados e em uma revisão crítica da literatura especializada. Como argumentam Cardoso, Bastilha e Nicoletti (2022), a pesquisa sobre imigrantes com deficiência na escola brasileira ainda é incipiente. Assim, este artigo busca compilar as reflexões teóricas e empíricas existentes e apontar as distâncias entre as normas legais e a vivência escolar desses alunos.

Panorama atual sobre alunos migrantes com deficiência na educação básica brasileira

A análise do panorama recente sobre alunos migrantes com deficiência na educação básica brasileira evidencia uma lacuna estrutural nas estatísticas oficiais e nas políticas públicas que considerem a interseccionalidade entre esses dois marcadores de vulnerabilidade: a condição migratória e a deficiência. Conforme apontado por

Oliveira e Tonhati (2022), o número de estudantes migrantes matriculados nas escolas brasileiras tem aumentado de maneira expressiva nos últimos anos. Dados compilados pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) revelam que, em 2019, aproximadamente 130 mil estudantes migrantes internacionais estavam matriculados na educação básica, representando um crescimento de 78% em relação ao período anterior. .

Em paralelo, os dados da educação especial também apresentam crescimento: o Censo Escolar 2023 registrou 1.771.430 matrículas na educação especial, sendo a maioria delas concentrada no ensino fundamental (62,9%). Desse total, 53,7% referem-se a estudantes com deficiência intelectual, e 35,9% com Transtorno do Espectro Autista (INEP, 2023). No entanto, assim como ocorre com os dados sobre migração, não há segmentação por nacionalidade, o que torna invisível a existência de sujeitos que se encontram na sobreposição dessas duas categorias. Tal invisibilização estatística constitui um obstáculo epistemológico e político, pois impede não apenas o reconhecimento da existência desses sujeitos como também o dimensionamento de suas demandas específicas (Lemos, 2021; Nogueira, 2019).

Do ponto de vista da análise crítica das políticas públicas, essa ausência de dados revela a permanência de uma lógica de segmentação que trata a deficiência e a migração como categorias isoladas. Como assinala Hall (2015), a identidade na contemporaneidade é constituída por múltiplas afiliações, sendo a interseccionalidade a chave para compreender os modos pelos quais opressões e exclusões se articulam na vida de sujeitos não normativos. A negligência em produzir dados sobre migrantes com deficiência reforça o que Santos e Santiago (2021) nomeiam como invisibilidade interseccional, isto é, uma omissão que deriva da dificuldade institucional em reconhecer sujeitos cujas existências desafiam as normativas estatais e escolares. Para esses autores, as estruturas de inclusão ainda operam segundo critérios de normalização, em que o aluno migrante é tratado como estrangeiro a ser adaptado, e o aluno com deficiência como sujeito a ser cuidado, mas raramente esses marcadores são entendidos como interdependentes.

A ausência de dados não é um mero detalhe técnico. Segundo Crahay (2002), a produção de indicadores educacionais está imbricada com a formulação de políticas: aquilo que não é medido tende a não ser considerado nas decisões institucionais. A inexistência de dados que cruzem nacionalidade e deficiência na educação básica



brasileira revela, portanto, uma escolha política que afeta diretamente os direitos desses estudantes. Além disso, o silenciamento estatístico compromete o monitoramento da efetividade das políticas inclusivas, sobretudo no que se refere ao acesso, permanência e aprendizagem desses sujeitos (Arroyo, 2012).

Como salientam Leite e Lacerda (2018), sem dados desagregados, permanece-se no campo da suposição, dificultando a formulação de estratégias interseccionais e antidiscriminatórias. É nesse sentido que a literatura crítica tem apontado a necessidade urgente de repensar os instrumentos de coleta de dados no campo da educação básica, de modo a contemplar a pluralidade de sujeitos escolares (Martins, 2009; Santos, 2013).

Mais do que contar matrículas, é necessário saber quem são esses estudantes, onde estão, como vivem e quais barreiras enfrentam. A omissão de tais informações perpetua desigualdades, contribui para a precarização do atendimento escolar e naturaliza a exclusão de grupos historicamente marginalizados. Em termos práticos, a ausência de dados sobre migrantes com deficiência impede, por exemplo, a criação de políticas de formação docente específicas, a alocação de recursos para acessibilidade multilíngue, e a constituição de equipes interdisciplinares com preparo para atuar em contextos cultural e cognitivamente diversos.

É preciso destacar que a invisibilidade estatística também compromete os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015) e o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018) exigem que os Estados implementem sistemas de informação capazes de monitorar a efetividade dos direitos sociais de grupos em situação de vulnerabilidade, o que inclui a coleta e análise de dados desagregados por nacionalidade, deficiência, idade e gênero. A inexistência desses indicadores, portanto, sinaliza o não cumprimento desses acordos e revela a persistência de um projeto educacional excludente que se pretende universalista, mas falha em reconhecer a alteridade (Cullen, 2007).

Uma análise do panorama atual evidencia uma urgência ética, política e epistêmica: incluir migrantes com deficiência nas estatísticas educacionais é o primeiro passo para garantir sua existência como sujeitos de direito. Não se trata apenas de fazer constar números, mas de reconhecer vidas – e, sobretudo, de assegurar que essas vidas importem para o planejamento da educação pública brasileira.

Entre fronteiras invisíveis e barreiras visíveis: desafios da inclusão de alunos migrantes com deficiência na educação básica brasileira

A emergência contemporânea de fluxos migratórios internacionais para o Brasil tem reconfigurado os espaços escolares, tensionando o conceito de inclusão no interior das políticas educacionais. No entanto, quando a condição de migrante se articula com a deficiência, as complexidades se intensificam, desafiando as escolas públicas a responderem a demandas que transcendem os modelos pedagógicos hegemônicos. A interseccionalidade entre migração e deficiência ainda é negligenciada pelas políticas públicas brasileiras, o que resulta em lacunas práticas e epistemológicas na formação docente e na organização escolar (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011).

A presença de estudantes migrantes com deficiência nas salas de aula brasileiras revela o esgotamento de uma pedagogia normativa, fundada na homogeneização e na disciplinarização do corpo e da linguagem. Esses



alunos, frequentemente marcados por deslocamentos traumáticos, por múltiplas exclusões e por barreiras linguísticas e comunicacionais, desafiam a lógica do ensino padronizado e das avaliações comparativas (Silva, 2022). A experiência do não-pertencimento escolar é intensificada quando o sistema não reconhece os sujeitos em sua alteridade.

Os professores, em sua maioria, não receberam durante a formação inicial subsídios teórico-metodológicos para lidar com essa combinação de vulnerabilidades. A formação docente no Brasil tende a compartmentalizar os saberes, abordando a deficiência de maneira medicalizante e a migração sob um viés assistencialista (Gomes, 2021). Isso produz um cenário de insegurança profissional e práticas pedagógicas que oscilam entre a invisibilização e a superexposição do aluno.

Um dos entraves mais recorrentes relatados por professores é a barreira linguística. Alunos migrantes com deficiência, especialmente aqueles com autismo, surdez ou deficiência intelectual, enfrentam desafios dobrados: não compreendem o português como língua de escolarização e tampouco encontram adaptações acessíveis para suas formas de comunicação (Friedrich, Melo-Pfeifer & Ruano, 2021). A ausência de políticas de ensino bilíngue ou de recursos como mediadores culturais e intérpretes reforça sua exclusão.

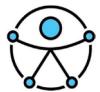
A esse desafio soma-se a fragilidade institucional no acolhimento e no diagnóstico. Muitas vezes, a condição de deficiência é identificada tarde ou de forma equivocada em alunos migrantes, seja pela ausência de documentação oficial, seja pela leitura estigmatizada das diferenças culturais como déficits cognitivos (Pfeiffer, 2013). A patologização da diversidade é um mecanismo que historicamente regulou os corpos subalternos nas escolas públicas (Skliar, 2003), e permanece operando com força no caso dos migrantes.

No plano curricular, prevalece uma concepção monocultural de conhecimento, que pouco dialoga com os saberes de base intercultural e com epistemologias plurais. A matemática, por exemplo, é tratada como linguagem universal, desconsiderando práticas etnomatemáticas de origem africana, andina ou árabe que poderiam enriquecer o ensino e reconhecer os repertórios culturais dos estudantes (D'Ambrosio, 2011). A exclusão simbólica se converte, assim, em exclusão epistêmica.

No campo da avaliação, as práticas escolares são fortemente marcadas por critérios homogêneos e meritocráticos, que não levam em conta as especificidades do processo de aprendizagem de alunos que vivenciaram processos migratórios e têm deficiências cognitivas ou sensoriais. Como aponta Crahay (2002), avaliações padronizadas reforçam a desigualdade quando aplicadas de modo indiscriminado, sem considerar os contextos socioculturais dos educandos.

A ausência de diálogo intercultural nas escolas é outro fator que compromete a inclusão. Em vez de promoverem a escuta ativa das famílias migrantes, muitas escolas reproduzem práticas xenofóbicas institucionalizadas, associando o migrante à desordem e à precariedade (Andrade & Santos, 2010). Isso se torna ainda mais excluente quando essas famílias trazem consigo uma leitura não ocidentalizada da deficiência, que entra em conflito com os discursos biomédicos hegemônicos (Goodley, 2014).

O problema também está na desarticulação intersetorial. Apesar de a Constituição de 1988 e a LDB garantirem o acesso universal à educação, na prática, há entraves administrativos que dificultam a matrícula e a permanência de alunos migrantes com deficiência. Falta integração entre os sistemas de educação, saúde,



assistência social e imigração, o que compromete o atendimento integral previsto nas diretrizes da educação inclusiva (Brasil, 2015).

A sobrecarga emocional e psíquica dos professores também não pode ser desconsiderada. Enfrentando turmas numerosas, ausência de suporte institucional e demandas diversas, os educadores frequentemente adoecem diante do desafio de dar conta de contextos que exigiriam políticas estruturais e não apenas iniciativas individuais (Frigotto, 2020). Essa responsabilização moral do professor é uma estratégia de precarização do trabalho docente e de ocultamento das omissões do Estado.

Por outro lado, experiências exitosas de inclusão demonstram que é possível transformar o cotidiano escolar quando há compromisso ético-político com a equidade. Projetos que articulam etnomatemática, pedagogia da escuta e mediação cultural têm gerado impactos positivos, sobretudo em redes municipais que investem em formação continuada contextualizada e em parcerias com organizações da sociedade civil (Vieira & Moreira, 2020).

Nesse sentido, a formação docente deve ser resignificada, incorporando princípios da pedagogia intercultural crítica e da educação inclusiva decolonial. Como destaca Walsh (2009), é urgente romper com a colonialidade do saber e valorizar epistemologias do sul que coloquem no centro do debate as experiências de resistência e de reexistência desses sujeitos. A inclusão de migrantes com deficiência exige, portanto, um descentramento epistemológico.

Não se trata apenas de desenvolver recursos didáticos acessíveis, mas de repensar a função social da escola. A educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa ser um espaço de construção de pertencimento, de reconhecimento e de justiça social (Fraser, 2008). A presença desses alunos, longe de ser um problema, é uma potência pedagógica que nos obriga a rever nossas práticas e nossos paradigmas.

Por fim, é necessário fortalecer redes de apoio e comunidades de prática entre professores. A inclusão de alunos migrantes com deficiência não pode ser enfrentada de forma solitária. É preciso criar espaços de diálogo coletivo, de produção compartilhada de conhecimento e de escuta das experiências docentes. Somente assim será possível construir uma escola antirracista, anticapacitista e descolonial.

A superação dos entraves aqui apresentados exige um pacto coletivo entre educadores, gestores, pesquisadores e sociedade civil. É imprescindível que os sistemas de ensino deixem de operar com base na lógica da adaptação individual e passem a estruturar políticas de reconhecimento, redistribuição e participação efetiva de todos os sujeitos escolares. A educação básica brasileira só poderá ser considerada inclusiva quando for capaz de acolher plenamente aqueles que historicamente foram empurrados para as margens.

Marcador teórico da discussão

A análise parte do conceito de deficiência enquanto construção social. Nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a deficiência é definida como impedimentos de longo prazo de nature-



za física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Ou seja, o foco desloca-se do indivíduo para as barreiras sociais – pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais – que excluem.

No campo educativo, isso implica que caberia à escola e ao Estado eliminar obstáculos (como falta de recursos de acessibilidade) para a inclusão.

Entretanto, a interseccionalidade revela que estudantes migrantes com deficiência enfrentam barreiras adicionais. Santos e Santiago (2021) enfatizam a importância de desvelar o interjogo entre culturas, políticas e práticas neste quadro interseccional de sujeitos que são simultaneamente migrantes e pessoas com deficiência. Assim, há que se considerar não apenas as dificuldades inerentes à deficiência (sistematizadas na legislação de educação especial), mas também fatores ligados à migração: adaptação linguística, discriminação xenófoba, descontinuidade na trajetória escolar e fragilidades socioeconômicas.

Nogueira (2019) aponta que refugiados com deficiência estão sujeitos a um duplo estigma por sua condição de não nacionais e por sua limitação funcional, o que amplia significativamente sua exposição ao abandono escolar e à violência. A intersecção entre deficiência e migração não apenas evidencia as múltiplas camadas de exclusão às quais esses sujeitos estão submetidos, mas também revela a precarização de seus direitos mais básicos, como o acesso à educação inclusiva e equitativa. De fato, famílias que têm entre seus membros pessoas com deficiência enfrentam desvantagens econômicas e sociais mais severas do que a média da população, o que se traduz na deterioração de seu bem-estar social, político e econômico.

Essa configuração interseccional evidencia como os marcadores sociais da diferença – deficiência e migração – operam de maneira interdependente, intensificando a vulnerabilidade. Ainda que o direito à matrícula escolar seja formalmente garantido a todos, a realidade impõe barreiras estruturais que dificultam ou mesmo inviabilizam o acesso pleno à educação para estudantes migrantes com deficiência. Essas crianças e adolescentes, em sua maioria inseridos em contextos de pobreza, vivem em famílias desprovidas de suporte institucional, enfrentam dificuldades de acolhimento nas comunidades de destino e, não raramente, permanecem à margem das políticas públicas de educação inclusiva e de atenção pedagógica especializada.

Do ponto de vista acadêmico, observa-se uma carência de estudos dedicados a esse grupo. Como enfatizam Leite e Lacerda (2018), a maior parte da literatura sobre educação de migrantes não trata da deficiência, e os poucos trabalhos existentes ainda reproduzem concepções médicas ou assistencialistas. Nesse sentido, a perspectiva crítica sugere a necessidade de pesquisa interseccional que articule teorias de migração, sociologia da deficiência e educação inclusiva. Em termos normativos e de diretrizes, constata-se o seguinte panorama: (a) o marco jurídico brasileiro consagra a educação inclusiva e prevê acesso escolar para refugiados e migrantes; (b) porém, as políticas educacionais gerais não contemplam explicitamente a realidade dos alunos migrantes com deficiência, deixando lacunas quanto a acolhimento linguístico, suporte psicopedagógico e garantia de acessibilidade.

Estudos críticos apontam que, por exemplo, antes de 2006 as normas internacionais tendiam a um viés médico e assistencialista em relação à deficiência (Ribeiro et al., 2019), e apenas recentemente têm se



alinhado ao modelo social. Ainda assim, faltam políticas públicas que considerem a diversidade cultural e de necessidades especiais concomitantemente. Em suma, o referencial combina as convenções internacionais e normas nacionais com reflexões de estudiosos da migração, gênero e deficiência, revelando que a inclusão escolar plena só se realizará ao reconhecer a alteridade múltipla desses alunos.

A Escola, o Direito a Ela e os Atravessamentos do Aluno Migrante com Deficiência na Educação Brasileira.

A escola, enquanto instituição fundante da modernidade ocidental, foi concebida historicamente como espaço de nacionalização, homogeneização cultural e normalização de corpos e saberes. No Brasil, essa estrutura encontrou, ao longo do século XX, um terreno fértil para o enraizamento de políticas educacionais fundadas em projetos civilizatórios que excluíam sistematicamente aqueles considerados “fora da norma” – estrangeiros, negros, indígenas, deficientes. No que tange aos migrantes com deficiência, essa exclusão operou por um duplo dispositivo: o jurídico e o simbólico. A análise do corpus legal brasileiro entre as décadas de 1920 e 1950, conforme demonstram Ribeiro et al. (2019), revela uma atuação eugenista, que não apenas impedia a entrada de corpos considerados “indesejáveis”, como também justificava, por meio de discursos científicos, a exclusão educacional e social desses sujeitos.

Esse arcabouço jurídico foi moldado por influências de uma medicina higienista e por teorias raciais que associavam a miscigenação ao atraso do desenvolvimento nacional. Como apontam Ribeiro et al. (2019), tais concepções foram institucionalizadas nas políticas de imigração do início do século XX, as quais interditavam o ingresso de pessoas com deficiência, idosos ou com doenças incuráveis. A escola, nesse contexto, não era concebida como espaço de acolhimento ou emancipação, mas como instrumento de depuração cultural, com o objetivo de formar o “novo brasileiro”, ajustado às normas de produtividade e salubridade impostas por uma elite oligárquica e excludente.

Os efeitos desse imaginário permanecem operantes no presente. Ainda que marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tenham avançado na direção do reconhecimento e da universalização do direito à educação, a prática cotidiana ainda se mostra atravessada por resquícios de exclusão. Segundo Mendes e Brasil (2020), até a promulgação da Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), o imigrante era juridicamente tratado como ameaça à soberania nacional, sendo sua presença regulada por dispositivos de controle mais voltados à segurança do que à proteção de direitos.

É apenas com essa nova Lei de Migração que se consolida a noção de que o imigrante é sujeito de direitos, com acesso garantido à educação, saúde e trabalho, em consonância com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. No entanto, conforme enfatizam Pires (2021) e Ribeiro et al. (2019), há uma defasagem histórica significativa entre a produção normativa e sua efetiva implementação. A escolarização de estudantes migrantes com deficiência ainda encontra entraves estruturais e epistemológicos, que limitam a realização concreta do direito à educação.

No plano da linguagem, por exemplo, a ausência de políticas multilíngues nas escolas públicas brasileiras reforça o que Souza (2019) denomina como “mito do monolingüismo”. Tal mito é alimentado pela



ideologia de uma escola unificada, onde o português é a única língua legitimada e, portanto, qualquer outra forma de expressão é vista como déficit. Essa padronização linguística desconsidera as múltiplas formas de comunicação de sujeitos migrantes, em especial daqueles com deficiências sensoriais, como surdez ou autismo, para os quais a mediação linguística é central ao processo educativo.

A interseção entre deficiência e migração exige, portanto, uma perspectiva interseccional e decolonial que reconheça a pluralidade dos corpos, das experiências e das culturas. Como argumentam Santos e Santiago (2024), a produção da deficiência, em contextos migratórios, está atrelada não apenas à ausência de acessibilidade, mas também à produção social do “diferente” como perigoso, improdutivo ou inassimilável. Nesse sentido, a escola, ao operar com categorias fixas de normalidade e pertencimento nacional, contribui para a construção do migrante com deficiência como sujeito ausente – presente fisicamente, mas excluído simbólica e pedagogicamente.

Os dados das regiões de fronteira brasileira, analisados por Souza (2019), revelam que há esforços isolados de cooficialização de línguas e práticas pedagógicas bilíngues, especialmente em territórios com forte presença indígena ou migrante. No entanto, tais iniciativas ainda são pontuais e não integram uma política nacional consistente de reconhecimento da diversidade linguística. O resultado é a manutenção de um sistema que valoriza a assimilação e penaliza a diferença, desconsiderando que o direito à educação pressupõe, entre outras coisas, o direito à comunicação e à expressão de identidades múltiplas.

Outro ponto relevante é a persistência de barreiras ambientais, físicas e atitudinais nas escolas. Mesmo com a legislação garantindo acessibilidade, as estruturas escolares muitas vezes não contam com rampas, intérpretes, materiais acessíveis ou profissionais capacitados para lidar com alunos com deficiência. Quando somamos a isso as dificuldades de acolhimento cultural e a ausência de políticas migratórias educacionais mais amplas, o resultado é uma sobreposição de exclusões (Bertolucci Júnior, 2013).

O direito à escola, para o aluno migrante com deficiência, portanto, ainda se apresenta como uma promessa não inteiramente cumprida. Embora a legislação aponte para uma educação inclusiva e de qualidade para todos, o cotidiano escolar segue marcado por práticas de negação, invisibilização e marginalização desses sujeitos. A ausência de dados sistemáticos sobre essa população também contribui para sua invisibilidade nas estatísticas educacionais e nas políticas públicas (Pires, 2021).

Para enfrentar esses desafios, é necessário que a formação docente incorpore abordagens interseccionais e que os currículos escolares deixem de operar sob uma lógica monocultural e capacitista. A educação inclusiva precisa ser pensada a partir de uma pedagogia do encontro, da escuta e da valorização da diferença – não como tolerância, mas como base da aprendizagem. Isso implica reconhecer que o aluno migrante com deficiência não é um problema a ser resolvido, mas uma potência a ser acolhida.

A escola, enquanto espaço de disputa simbólica, deve se transformar em território de tradução cultural, onde múltiplas narrativas e experiências possam coexistir e se fecundar mutuamente. Como propõe Walsh (2009), é preciso romper com a colonialidade do saber e abrir espaço para outras epistemologias, outras formas de estar e aprender no mundo. Isso não é concessão: é dever do Estado e compromisso ético da educação.



Portanto, que garantir o direito à escola para estudantes migrantes com deficiência exige muito mais do que leis bem escritas. Requer políticas públicas integradas, práticas pedagógicas inclusivas, formação docente crítica e escuta das comunidades migrantes. Significa reconstruir a escola como espaço de justiça histórica e reparação social.

Direito à Educação: Um Direito Humano Universal para Todos?

A noção de que a educação constitui um direito humano universal e inalienável está consagrada em documentos fundantes do ordenamento internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que afirma em seu artigo 26 que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, a efetividade desse direito está longe de ser alcançada. As múltiplas formas de exclusão escolar, que operam tanto por critérios econômicos, étnico-raciais, linguísticos, territoriais, quanto por marcadores de deficiência e migração, expõem as contradições entre os princípios proclamados e as práticas cotidianas dos sistemas educacionais (Fraser, 2008; Bauer & Borri-Anadon, 2021).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reiteram esse compromisso, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica para todos. Contudo, essa universalização ainda é fortemente marcada por desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. Como sublinha Bauer e Borri-Anadon (2021, p. 46), o paradigma inclusivo nas políticas educacionais busca concretizar o princípio da escola para todos, superando o estágio retórico e impactando nas formas organizacionais e pedagógicas da instituição escolar.

A Educação Inclusiva emerge como um dos eixos fundamentais para o reconhecimento do direito à educação em sua dimensão ética, social e política. Ao se fundamentar no princípio de que todos os sujeitos aprendem e devem estar juntos nas mesmas escolas, aprendendo em ambientes comuns, a educação inclusiva subverte a lógica de adaptação do indivíduo ao sistema, deslocando o foco para a transformação do próprio sistema (Ainscow, 2020). Trata-se, assim, de um paradigma que demanda reorganizações institucionais profundas, mobilizando mudanças curriculares, formativas e culturais.

A influência dos princípios da UNESCO (1994; 2006) é central nesse processo, ao promoverem uma escola que valorize a diversidade como riqueza, e não como problema. Essa concepção rompe com os modelos seletivos e meritocráticos de escolarização e afirma que a justiça social educacional só pode ser atingida quando as barreiras ao aprendizado e à participação forem identificadas e superadas (Booth & Ainscow, 2011). Nesse sentido, a universalidade do direito à educação não se reduz à matrícula formal, mas se concretiza no pleno acesso ao conhecimento, na participação significativa e na aprendizagem de qualidade para todos.

Entretanto, a universalidade do direito à educação encontra limites concretos nas desigualdades sociais, territoriais e epistemológicas que configuram o espaço escolar. Migrantes, indígenas, pessoas com deficiência, populações quilombolas e estudantes LGBTQIA+ continuam enfrentando múltiplas barreiras. É necessário compreender que a universalização do direito à educação não pode ser confundida com homogeneização.



Garantir o direito à educação exige o reconhecimento das singularidades e das múltiplas formas de existência que habitam o espaço escolar.

Logo, se por um lado o direito à educação é afirmado como universal, por outro ele é historicamente condicionado por estruturas de exclusão que operam nos currículos, nas práticas docentes e nas políticas públicas. O desafio contemporâneo está em fazer desse princípio uma prática concreta, o que demanda, como argumenta Fraser (2008), uma redistribuição de recursos, um reconhecimento das diferenças e uma reconfiguração das formas de participação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Integração e Inclusão: Dois Paradigmas Diferentes na Garantia do Direito à Educação

A trajetória da Educação Especial no Brasil e no mundo é marcada por diferentes paradigmas que orientam o tratamento social e pedagógico das diferenças. Inicialmente, prevaleceu o paradigma da segregação, baseado em premissas eugenistas e classificatórias, que justificavam a institucionalização de pessoas com deficiência em escolas e serviços separados. Esse modelo operava com a lógica do afastamento, sustentado por concepções de “anormalidade” e “incapacidade”, e por uma pedagogia da exclusão (Mantoan, 2003).

Na segunda metade do século XX, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, o paradigma da integração começa a ganhar força. Influenciado por movimentos internacionais de direitos civis e por mudanças nas concepções psicopedagógicas, a integração propõe o ingresso dos alunos com deficiência nas classes regulares, desde que “aptos” a se adaptar a elas. A proposta, embora represente um avanço em relação à segregação, conserva uma lógica assimétrica: o aluno “especial” deve se adequar à escola “normal”, sem que esta, de fato, se transforme para acolhê-lo (Bueno, 2011).

A educação inclusiva emerge, então, como ruptura crítica com essa lógica integrativa. Diferentemente da integração, que é condicional e adaptativa, a inclusão parte do princípio de que a escola deve se reorganizar para atender todos os alunos, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas, linguísticas, culturais ou sociais (Sassaki, 2009). O que está em jogo é uma mudança de eixo: não mais preparar o sujeito para caber na escola, mas transformar a escola para que ela seja efetivamente para todos.

Esse deslocamento paradigmático é profundamente político e ético. Incluir não é apenas permitir a presença do “outro”, mas reconhecer seu direito de estar e participar plenamente, influenciando as decisões pedagógicas, os conteúdos curriculares e as formas de avaliação (Mantoan, 2006). A inclusão, portanto, não é uma técnica, mas um projeto de sociedade, fundado na justiça social e na equidade.

Contudo, os dois paradigmas continuam coexistindo em tensão no cotidiano das escolas. Muitas vezes, o discurso da inclusão é esvaziado em práticas integrativas, em que o aluno com deficiência ou migrante é fisicamente incluído, mas pedagogicamente excluído. Isso se dá porque a transição da integração para a inclusão exige não apenas mudanças metodológicas, mas sobretudo um novo pacto político-pedagógico que coloque a diversidade no centro do projeto educacional (Ainscow & Miles, 2008).

É fundamental, portanto, que professores, gestores e formuladores de políticas públicas compreendam essas diferenças conceituais e práticas. A integração pode ser vista como um momento histórico necessário, mas que precisa ser superado por um modelo efetivamente inclusivo, que reconheça a diversidade como fundante do processo educativo, e não como um problema a ser resolvido. Como sintetiza Booth &



Ainscow (2011), a inclusão começa quando olhamos para os contextos escolares não a partir da deficiência ou da dificuldade, mas das barreiras à participação e à aprendizagem que nós, enquanto sociedade, construímos.

Cabe reafirmar que o direito à educação não será plenamente garantido enquanto persistirem políticas escolares que ainda operam sob o paradigma da integração. Somente uma educação inclusiva, pensada como prática cotidiana e estruturante, pode assegurar a todos os sujeitos, em sua multiplicidade, o direito de aprender, participar e transformar a escola e o mundo.

Considerações finais

A análise revela que a educação básica brasileira enfrenta dificuldades significativas para incluir alunos que são simultaneamente migrantes e pessoas com deficiência. Trata-se de uma interseccionalidade de direitos que ainda não foi adequadamente enfrentada: de um lado, observa-se um avanço legislativo que reconhece a educação como direito universal (Brasil, 2016; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 1997; Brasil, 2017); de outro, constata-se a ausência de políticas específicas que garantam esse direito na prática escolar.

As evidências qualitativas apontam barreiras múltiplas – linguísticas, culturais, socioeconômicas e atitudinais – que se sobrepõem às dificuldades de aprendizagem ligadas à deficiência (Nogueira, 2019; Cardoso, Bastilha e Nicoletti, 2022). Ao mesmo tempo, os poucos estudos dedicados ao tema ressaltam a escassez de políticas específicas e de produção de conhecimento sobre o direito à escolarização desses alunos (Leite e Lacerda, 2018; Santos, 2013).

Diante disso, conclui-se pela necessidade urgente de políticas públicas intersetoriais que considerem a complexidade da situação. É preciso ampliar pesquisas e o monitoramento censitário (Oliveira e Tonhati, 2022; NEPO, 2023); equipar escolas com recursos multilíngues e de acessibilidade; capacitar educadores para atender diversidades culturais e necessidades especiais de forma integrada; e engajar as famílias migrantes no processo educacional. Sem tais medidas, permanecerá o descompasso entre os instrumentos legais de inclusão e a realidade escolar, replicando desigualdades e exclusões estruturais. Afinal, como preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), só com esforço intencional e interseccional será possível assegurar a esses estudantes participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com os demais.

Referências

- AINSCOW, M.; MILES, S. Inclusive education and equity: A global agenda. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 1, p. 1-16, 2008.
- AINSCOW, M. Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow. London: Routledge, 2020.
- ANDRADE, M. R.; SANTOS, M. M. Xenofobia e escola: desafios da interculturalidade. *Revista Educação em Questão*, v. 38, n. 25, p. 101-120, 2010.



- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; WAITOLLER, F. R. Inclusive education: Examining equity on five continents. Cambridge: Harvard Education Press, 2011.
- BAUER, C. M.; BORRI-ANADON, C. Políticas educativas inclusivas e justiça social. *Revista Educação & Sociedade*, v. 42, e239765, 2021.
- BERtOLUCCI JÚNIOR, L. A inclusão e a exclusão na escola pública brasileira: paradoxos e contradições. São Paulo: Cortez, 2013.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração.
- CARDOSO, C. M.; BASTILHA, M. C. B.; NICOLETTI, J. L. Educação, deficiência e migração: uma interseção negligenciada. *Cadernos de Educação*, v. 65, p. 1-24, 2022.
- CRAHAY, M. A escola pode ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos resultados. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CULLEN, A. Educação e alteridade: a escola diante da diferença cultural. *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 3, p. 109-122, 2007.
- D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2011.
- FRASER, N. Escalas de justiça: repensando a justiça em um mundo globalizado. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRIEDRICH, F.; MELO-PFEIFER, S.; RUANO, I. Línguas de escolarização e inclusão: entre políticas linguísticas e práticas pedagógicas. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, p. 157-182, 2021.
- FRIGOTTO, G. O trabalho docente na pandemia: sobrecarga, adoecimento e precarização. *Educação & Sociedade*, v. 41, e0225201, 2020.



GOMES, L. M. Educação e migração: desafios à formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260003, 2021.

GOODLEY, D. *Dis/ability Studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge, 2014.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília: INEP, 2023.

LEITE, L. F. C.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva e multiculturalismo: interlocuções possíveis. *Revista Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1375-1394, 2018.

LEMOS, C. M. Interseccionalidade, deficiência e migração: um olhar necessário. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. 35-52, 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: Papirus, 2006.

MARTINS, L. M. Educação inclusiva: construindo novos significados. *Revista Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 85-102, 2009.

MENDES, G. P.; BRASIL, J. M. Migração e legislação brasileira: avanços e limites da Lei nº 13.445/2017. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 28, n. 2, p. 45-66, 2020.

NEPO. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”. Unicamp, 2023.

NOGUEIRA, D. A. Refugiados com deficiência: invisibilidades e direitos negados. *Revista Inclusão Social*, v. 12, n. 2, p. 115-130, 2019.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). *Relatório Anual de Migrações Internacionais*, 2019.

OLIVEIRA, L. M.; TONHATI, T. M. Crianças migrantes e o direito à educação: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270002, 2022.

PIRES, L. L. Direito à educação e migração: uma análise das políticas públicas brasileiras. *Revista de Educação Pública*, v. 30, n. 71, p. 15-32, 2021.

PFEIFFER, D. The conceptualization of disability. In: ALBRECHT, G. L. et al. (Org.). *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks: Sage, 2013.

RIBEIRO, D.; NEVES, L. M. W.; COSTA, M. A. Políticas de imigração e exclusão no Brasil: entre o higienismo e a inclusão retórica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240063, 2019.



SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, G.; SANTIAGO, F. Interseccionalidade e deficiência na escola: entre a invisibilidade e a resistência. Revista Educação Especial, v. 34, p. 215-232, 2021.

SANTOS, G.; SANTIAGO, F. Deficiência, migração e escola: desafios interseccionais. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290006, 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

SILVA, J. M. Migração e deficiência na escola: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras. Cadernos Cedes, v. 42, n. 118, p. 205-222, 2022.

SKLIAR, C. A diversidade: um olhar sobre o normal e o patológico na educação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, M. L. Políticas linguísticas e migração: desafios para a escola bilíngue nas fronteiras. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 28, p. 421-440, 2019.

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

UNESCO. Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação. Paris: UNESCO, 2006.

UNITED NATIONS – ONU. Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration. New York: UN, 2018.

VIEIRA, D. R.; MOREIRA, A. F. B. Educação inclusiva e práticas interseccionais nas redes municipais. Revista Educação em Foco, v. 25, p. 88-105, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: CAN-DAU, V. M. (Org.). Direitos humanos, educação e diversidade cultural. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAPÍTULO 9

Ensino de Química e práticas inclusivas: uma atividade lúdica com jujubas no estudo das Funções Orgânicas

Alice Cristina da Silva Rodrigues¹
Jacqueline Lidiane de Souza²

DOI: [10.29327/5676437.1-9](https://doi.org/10.29327/5676437.1-9)

Introdução

O ensino de Química Orgânica no Ensino Médio apresenta desafios significativos em decorrência da complexidade dos conceitos envolvidos. Segundo Mortimer e Machado (2013), a natureza abstrata das fórmulas estruturais e a necessidade de compreender a tridimensionalidade das moléculas tornam esse conteúdo particularmente difícil para os estudantes.

Moreira (2014) complementa que a dificuldade em visualizar as estruturas tridimensionais compromete a assimilação dos conteúdos e a aplicação prática dos conceitos químicos.

Diante desse cenário, torna-se necessário o uso de metodologias que promovam acessibilidade dos conteúdos para a aprendizagem de Química Orgânica no Ensino Médio visando minimizar e superar barreiras de acesso ao currículo escolar.

Para superar essas dificuldades e promover uma aprendizagem significativa, é fundamental aplicar estratégias pedagógicas inclusivas e diversificadas. Nesse contexto, temos a abordagem curricular do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA, segundo Meyer, Rose e Gordon (2002), busca oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento para estudantes com diferentes estilos e necessidades de aprendizagem.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Professora pela Secretaria Estadual de Educação - Vilhena/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.5@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Medianeira, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM). E-mail: jacqueline.lidianesouza@gmail.com



Prais (2016) reforça que o DUA propicia um planejamento pedagógico flexível e intencional, que respeita as singularidades dos estudantes e promove o protagonismo estudantil.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) orienta que o ensino deve desenvolver competências científicas que incluem a compreensão e a representação dos fenômenos naturais por meio de diferentes linguagens e recursos, reforçando a necessidade de diversificação das estratégias didáticas para atender à diversidade da sala de aula.

Este relato de experiência descreve uma atividade pedagógica, planejada e aplicada considerando os princípios do DUA, desenvolvida no segundo semestre de 2024 com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, na Escola Estadual Maria Arlete Toledo em Vilhena, Rondônia.

A proposta consistiu na representação das principais funções orgânicas por meio de modelos moleculares comestíveis, utilizando jujubas e palitos para construção das estruturas.

Essa metodologia buscou fomentar a inclusão, a colaboração e o protagonismo estudantil, alinhando-se aos princípios do DUA e às competências estabelecidas pela BNCC para o ensino de Ciências da Natureza.

Fundamentação Teórica

A aprendizagem em Química exige a compreensão das representações simbólicas e espaciais das moléculas, as quais são frequentemente abstratas para os estudantes (Mortimer; Machado, 2004). O uso de modelos moleculares facilita essa compreensão ao permitir uma visualização tridimensional e concreta dos conceitos, tornando-os mais acessíveis e comprehensíveis no contexto escolar.

Os princípios do DUA propõem um planejamento pedagógico inclusivo que oferece múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando o acesso ao conteúdo e favorecendo o sucesso na aprendizagem de estudantes com diferentes estilos e necessidades educacionais (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

Essa abordagem se concretiza em ações educativas singulares, como o planejamento de aulas e a prática pedagógica diante do ensino de determinados conteúdos, fortalecendo o protagonismo estudantil e contribuindo para a construção de ambientes de ensino mais equitativos.

Complementando essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a importância de utilizar estratégias que favoreçam o entendimento dos fenômenos naturais, incluindo os químicos, por meio de recursos variados e diversificados. A BNCC orienta que o ensino deve promover competências científicas essenciais, contextualizando os conteúdos para a realidade dos estudantes e incentivando a utilização de linguagens e recursos múltiplos.

Não há um currículo baseado na proposta do DUA, todavia defende-se que experiências educativas podem favorecer a difusão de práticas exitosas a partir de seus princípios e ampliar a visão e a necessidades de se pensar de forma ampla e global nos sistemas de ensino. De tal modo, a seguir, no Quadro 1, são apresentados dados de identificação do plano e, na próxima seção, descrita a proposta focada nos procedimentos metodológicos adotados.

**Quadro 1 – Dados de identificação do plano de aula**

Área do Conhecimento:	Ciências da Natureza
Componente Curricular:	Química
Unidade temática:	Estruturas e características das funções orgânicas
Objeto do Conhecimento:	Funções Orgânicas
Conteúdo trabalhado:	Estruturas e características das funções orgânicas
Habilidades da BNCC:	(EM13CNT102) Analisar a estrutura molecular das substâncias orgânicas, identificando grupos funcionais e suas propriedades químicas. (EM13CNT203) Relacionar as funções orgânicas a suas aplicações no cotidiano e na indústria. (EM13CNT406) Utilizar representações gráficas e modelos moleculares para explicar estruturas e reações químicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esse planejamento fundamentou a aplicação de uma atividade lúdica com modelos moleculares comestíveis, alinhada aos princípios do DUA, permitindo múltiplas formas de acesso e expressão dos conhecimentos químicos, favorecendo a participação e o aprendizado efetivo de todos os estudantes.

Descrição da Experiência

A atividade foi realizada no segundo semestre de 2024, envolvendo sete turmas do 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, na Escola Estadual Maria Arlete Toledo. Cada turma tinha, em média, 30 estudantes, com idades entre 17 e 19 anos.

No período noturno, a turma do 3º ano H contava com dois estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), ambos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que participaram das atividades. No conjunto das turmas, também havia estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos de atenção e estudantes trabalhadores que conciliavam a escola com o trabalho, reforçando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e flexíveis para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Após a introdução teórica sobre as funções orgânicas no primeiro semestre, os estudantes foram divididos em grupos durante a aula para realizar uma atividade prática e colaborativa. Os próprios alunos organizaram os grupos por afinidade, formando seis grupos com aproximadamente cinco estudantes em cada um.

Etapa 1 – Apresentação das Funções Orgânicas

A professora iniciou a aula apresentando no quadro o nome da função orgânica a ser estudada, por exemplo, “ácido etanoico”. Essa apresentação fazia parte da estratégia de engajamento, pois preparava os estudantes para a construção do conhecimento por meio da associação do nome com a estrutura molecular.

A docente explicava brevemente as características principais de cada função orgânica, suas propriedades e aplicações, sempre buscando relacionar o conteúdo à realidade dos estudantes para aumentar a motivação e o interesse.



Por exemplo, ao abordar os álcoois, foi feito um paralelo com o uso do etanol como combustível automotivo, discutindo o processo de abastecimento dos veículos e as vantagens ambientais do etanol em comparação com a gasolina. Além disso, também foi abordado o etanol como componente das bebidas alcoólicas, promovendo uma reflexão sobre os malefícios do consumo excessivo, seus efeitos no organismo e as consequências para a saúde, incentivando a conscientização dos estudantes sobre o tema. Essa contextualização permitiu aos alunos compreenderem a importância prática e social do conteúdo estudado, favorecendo uma vivência mais concreta e significativa da teoria.

Etapa 2 – Montagem dos Modelos Moleculares Comestíveis

Os estudantes, organizados em grupos, receberam jujubas coloridas e palitos para construir as moléculas correspondentes à função orgânica apresentada. Para orientá-los, também foi distribuída uma tabela com os nomes dos infixos, que indicam a quantidade de carbonos, e os sufixos, que indicam a terminação da função orgânica. Além disso, a professora escrevia no quadro o nome da função a ser representada. Com o apoio dessa tabela, do quadro e dos exercícios resolvidos no caderno, os alunos montavam as estruturas moleculares usando as jujubas como átomos e os palitos como ligações químicas.

Essa etapa permitiu uma representação concreta e tridimensional das moléculas, facilitando a visualização das estruturas e a identificação dos grupos funcionais. Além disso, a atividade favoreceu a interação social e a colaboração entre os estudantes, atendendo ao princípio do engajamento do DUA.

Etapa 3 – Discussão e Correção Coletiva

Em Química, muitos conteúdos envolvem estruturas que não são visíveis a olho nu, tornando o uso de modelos representativos fundamental para a compreensão. Esses modelos têm o objetivo de representar, de forma concreta e visual, as moléculas, suas estruturas e ligações, possibilitando aos estudantes visualizar conceitos abstratos, o que torna o aprendizado mais acessível e significativo.

Após a construção dos modelos, cada grupo apresentava sua molécula, explicando a disposição dos átomos e justificando as ligações estabelecidas. A professora auxiliava na discussão, promovendo a reflexão sobre as características das funções orgânicas e realizando possíveis correções, garantindo a compreensão correta dos conceitos. Essa etapa também valorizou a expressão oral e o protagonismo dos estudantes, contemplando o princípio do DUA, a diversidade de formas de expressão.

Etapa 4 – Sistematização e Registro

Para acompanhamento e verificação do aprendizado, os estudantes realizaram anotações e esquemas das moléculas construídas, associando os modelos concretos às fórmulas estruturais convencionais. Essas anotações foram feitas em folha à parte, facilitando a organização dos conteúdos e a revisão posterior do material. Essa atividade favoreceu a transferência do conhecimento do nível concreto para o simbólico, fortalecendo a aprendizagem



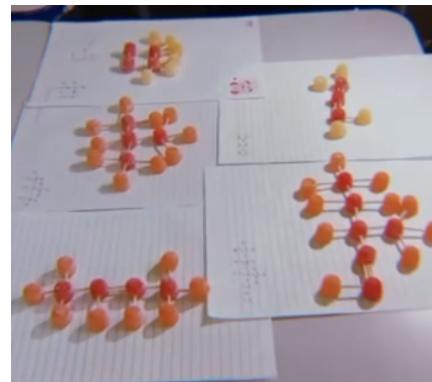
significativa e promovendo a autonomia dos estudantes na compreensão dos conceitos químicos.

Figura 1 - Representação Propanal, Propan-3-ona e Ácido Propanoico



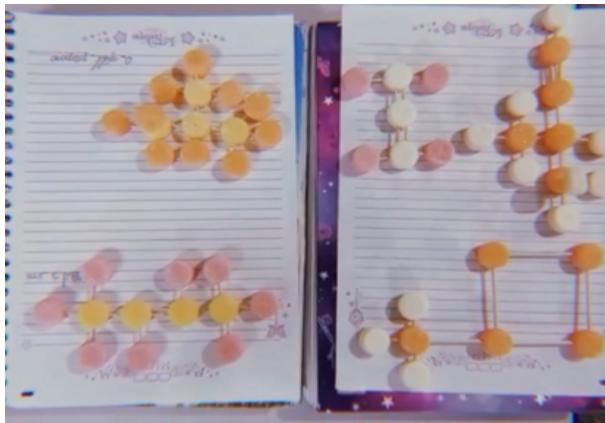
Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 2 – Representação de moléculas orgânicas



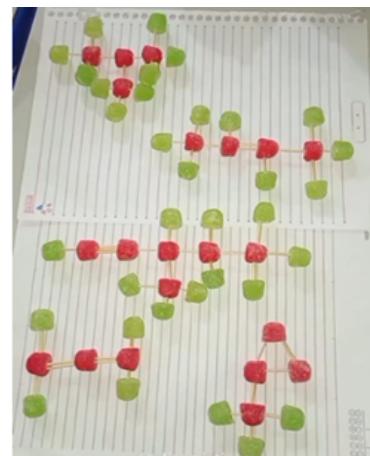
Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 3 – Representação de hidrocarbonetos de cadeias abertas e fechadas



Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 4 - Representação de hidrocarbonetos de cadeias abertas e fechadas



Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

A atividade possibilitou que os estudantes visualizassem a estrutura molecular, identificassem os grupos funcionais e discutissem a geometria das moléculas, facilitando o entendimento e a fixação dos conceitos.

Resultados Observados

Considerando a experiência educativa desenvolvida, observamos:



- **Aumento do engajamento e interesse dos estudantes durante as aulas práticas:** a utilização de jujubas e palitos mostrou-se um recurso acessível, de baixo custo e atrativo, promovendo ludicidade e curiosidade. Esse resultado é semelhante a outras experiências relatadas por Camargo (2017), que evidenciam o papel de atividades concretas e lúdicas no aumento da motivação para aprender Química.
- **Melhora na compreensão visual e conceitual das funções orgânicas:** os modelos moleculares comestíveis permitiram a visualização tridimensional das estruturas, favorecendo a identificação dos grupos funcionais e a relação entre as fórmulas estruturais e suas representações gráficas. Esse resultado dialoga com Pereira (2023), que também observou avanços na compreensão de conteúdos abstratos quando se utilizam modelos manipulativos.
- **Participação ativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais:** o uso dos princípios do DUA possibilitou diferentes formas de engajamento e expressão, garantindo a participação dos estudantes com TEA e dificuldades de aprendizagem. Esse resultado confirma o que Souza, Piedade e Pastoriza (2023) defendem: a importância de práticas acessíveis e diversificadas no ensino de Ciências para atender à heterogeneidade da sala de aula.
- **Desenvolvimento do trabalho colaborativo e do protagonismo estudantil:** a organização em grupos favoreceu a cooperação e o apoio entre pares. Essa vivência se relaciona diretamente com as competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018), especialmente as habilidades (EM13CNT203) e (EM13CNT406), que incentivam o uso de representações variadas e o protagonismo na construção de explicações químicas.
- **Relatos positivos dos estudantes sobre a clareza e o prazer em aprender com a atividade:** os alunos destacaram que a vivência facilitou a memorização das funções orgânicas e trouxe leveza ao processo de aprendizagem, reforçando o papel da ludicidade como estratégia inclusiva (Camargo, 2017).

Apesar dos avanços, também foram identificadas dificuldades: o tempo limitado da aula para a conclusão das montagens, a necessidade de maior preparo docente para apoiar os diferentes grupos e a limitação de adaptação para estudantes com deficiência visual. Nesse último caso, percebe-se a necessidade de incluir materiais táteis diferenciados em futuras aplicações, garantindo maior acessibilidade.

Considerações Finais

A atividade com modelos moleculares comestíveis demonstrou ser uma estratégia eficaz para o ensino de funções orgânicas, promovendo inclusão e aprendizagem significativa. A combinação da ludicidade com os princípios do DUA favoreceu o acesso ao conteúdo por diferentes estilos de aprendizagem, confirmando o potencial de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas no ensino de Química.

A escolha dos materiais (jujubas e palitos) foi fundamentada em critérios de acessibilidade, baixo custo, facilidade de obtenção e caráter lúdico, alinhando-se ao princípio do DUA de oferecer múltiplas formas de enga-



jamento. Além disso, esses recursos favoreceram tanto a manipulação concreta quanto a transição para representações simbólicas, aspecto essencial para a aprendizagem em Química.

Entretanto, a proposta apresenta limitações, como o tempo de execução, a necessidade de adaptações para estudantes com deficiência sensorial e a dificuldade em garantir padronização nas construções dos modelos. Para aprimoramento, recomenda-se a combinação dessa prática com softwares de modelagem molecular, o uso de materiais táteis adaptados e estratégias de avaliação diferenciadas, ampliando a acessibilidade e a profundidade da experiência.

Mesmo com essas limitações, a atividade mostra potencial de replicação em diferentes contextos escolares, desde que respeitadas as especificidades locais. Planejar e implementar práticas alinhadas ao DUA exige esforço docente, mas os resultados observados — maior engajamento, protagonismo e compreensão conceitual — demonstram que esse investimento é recompensador.

Assim, a experiência reforça a importância de metodologias inclusivas no ensino de Química Orgânica, fortalecendo o compromisso com uma educação equitativa e preparando estudantes críticos, autônomos e engajados.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de maio 2025.
- CAMARGO, D Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. EDITORIAL • Ciência e educação. (Bauru) 23 (1) • Jan-Mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001> Acesso em 26 agosto. 2025.
- MOREIRA, Marco Antonio. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. v.7, n. 2. Curitiba - 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132559>. Acesso: 01 de agosto de 2025.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. **Química: Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.
- PEREIRA, Samara de Oliveira. **O ensino de Química na perspectiva da educação inclusiva: os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem em práticas com experimentação**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.
- PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>. Acesso em: 04 de maio 2025.
- ROSE, David; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 2002.



SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista brasileira de educação especializada**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso: 02 maio de 2025.

SOUZA, Eduarda Vieira de; PIEDADE, Fernanda Jardim Dias da; PASTORIZA, Bruno dos Santos. Um Olhar para Inclusão Escolar por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 16–27, 2023. DOI: 10.53003/redequim.v9i3.5653. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5653>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Adriano de Oliveira Gianotto - Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós-doutor pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Doutor e Mestre em Desenvolvimento Local pela UCDB. Pós-Graduado (Especialização) em Libras - Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Uniasselvi. Proficiente em Libras/MEC.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9280549986416421>

Alice Cristina da Silva Rodrigues - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI (UNIR). Pós-graduada (Especialização) em Perícia Criminal, Química Forense, Química Ambiental, Metodologia do Ensino de Física e Química, Ensino de Biologia e Ciências pela Faceminas, em Educação e Escola em Tempo Integral pela Fael e em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade Rolim de Moura. Graduada em Educação Física pela Faculdade Campos Elíseos e em Química pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8883497635398274>

Angelisa Goebel - Professora assistente do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Letras pela FURG. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Pedagogia - Anos Iniciais pela FURG. Pós-graduada (Especialização) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0487428899508738>

Carla Beatriz Medeiros Klein - Professora na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Doutoranda em Letras pela FURG. Mestra em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) vinculada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pós-graduada (Especialização) em Estudo de Surdos (UFPEL) e em Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Barão do Mauá. Graduada em Fotografia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582578215359325>

Carla Maria Nogueira de Carvalho - Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, coordenadora do Polo EaD-UAB/UEMG Campanha. Líder do GEPEDL/CNPq. Doutora em Educação (UFMG/UNR), Mestre em Educação (Unincor), Pós-gradua (Especialização) em Metodologia do Ensino. Graduada em Pedagogia e Estudos Sociais. Graduanda em Piscanálise.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8332935167900837>

Cássia Lobato Marins - Professora assistente do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Letras (FURG). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pós-graduada (Especialização) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

(UFPel) e Graduada em Pedagogia - Anos Iniciais (FURG).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0487428899508738>

Carlos Eduardo De Sousa Santos - Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Graduado em Letras (Libras) pela Universidade Federal do Tocantins. Atuou como professor de Libras na Escola Estadual Indígena Katám. E

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7458162856355733>

Daniel Lopes Romeu - Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre profissional em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense - Campus Pelotas. Pós-graduado (Especialização) em Libras pela Universidade Cidade de São Paulo. Graduado Licenciatura em Letras (Habilitação Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6586013085419145>

Daniela Laura de Sousa - Professora na Educação Infantil. Graduada em Pedagogia (UEMG) e em Design de Moda. Pós-graduada em Direção Criativa. Possui ampla experiência como apoio à inclusão, contribuindo para práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento e à equidade.

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Educação pela ACU/EUA. Mestre em Educação pela Universidade Ibirapuera (Unib). Pós-graduação (Especialização) em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP), em Neurociência e Psicopedagogia e Educação a Distância pela Universidade Paulista (Unip) e em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Paulista de Pesquisa e Ensino Superior (Fappes).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>

Eduardo Alberto Megda- Professor na Faculdade Unialfa e no Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação dos Surdos (CAS Umuarama) . Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/Unespar (certificado pelo CNPq), na linha de pesquisa Surdez, Língua e Subjetividades. Pós-graduado (Especialização) em: Docência no Ensino Superior (ESAP), Educação Física Escolar (UEPG - 2017), Educação Especial: Área da Surdez - Libras (ESAP), Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais (ESAP), Educação Infantil (Faveni), Educação Especial e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Faveni), AEE e Sala de Recursos Multifuncionais (Faculdade Futura). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduado em Licenciatura em Letras Libras/Português pela Faculdade Eficaz. Examinador de proficiência para atuação como professor bilíngue de Libras - Língua Portuguesa Nível I.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4903959851793493>

Geraldo Venceslau de Lima Júnior - Mestre em Esnino e Formação Docente (Unilab). Graduado em Processamento de Dados (Unice). Graduação em Sistemas da Informação (FIC). Pós-graduação (Especialização) em Libras (Unicid).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4152548215829851>

Giovana Cristina de Campos Bezerra - Docente Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários/PPGLETRAS - UFPA-Belém. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Pelotas(UFpel). Pós-graduada (Especialização) em Docência em Libras (Universidade do Tuiuti do Paraná na mantedora da Uníntese do polo de Horizontina/RS). Pós-graduada (Especialização) em Letras: Português e Literatura; Linguística e Formação de leitores; Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa; Libras e Educação Especial e Ensino de

Língua Portuguesa e Estrangeira (Faceminas). Pós- graduada (Especialização) em Letras : Português e Literatura na Faveni .Licenciada em Licenciatura plena de Pedagogia pela Universidade Castelo Branco no polo de Horizontina do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras /Libras na Universidade Federal de Santa Catarina no Polo de Santa Rosa na Instituto Federal Farroupilha em Santa Rosa no Rio Grande do Sul.T

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5377391850792509>

Hercules Xavier - Especialização em Libras com Docência do Ensino Superior. Graduado em Letras (Libras) pela Universidade Federal da Paraíba. Instrutor de Libras do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8121225936834194>

Jacqueline Lidiane de Souza - Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Medianeira. Atua como docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Londrina. Pós- graduada (Especialização) em Educação Especial Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação (UENP/CCP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procópio (UENP/CCP). Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Medianeira.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5351398531043105>

Katiúscia Wagner - Docente de Libras do Universidade Estadual do Paraná em Campo Mourão. Doturanda em Letras pela Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Ensino pela Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Pós-grauada (Especialização) em Educação Especial (Univale). Graduada em Letras (Libras) pela Universidade Federal em Santa Catarina (UFSC), Graduada em Pedagogia pela Centro Técnico - Educacional Superior do Oeste Paranaense (CTESOP). Graduada em Geografia(Licenciatura) pela Centro Universitário Internacional (Uninter). Professora de Libras- PSS do Estado no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira e Colégio Estadual Wilson Joffre. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Pessoas com Surdez. Tutor - EAD área Educação dos Surdos. UFSJ.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2600950670521450>

Lívia Barbosa Pacheco Souza - Pós-graduada (Especialização) em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM/UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS/UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Uniafro/Unilab) e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). Graduada em Pedagogia (UNEB).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>

Marceli Lucia Pavéglio Romeu - Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) campus Jaguarão. Mestra em Educação pela Unipampa. Pós-graduada (Especialização) em Educação pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduada em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Administração pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Proficiente em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546904461498358>

Márcio Pereira - Professor na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Divinópolis. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Graduado em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas de Divinópolis, em Psicologia pela Fundação Educacional de

Divinópolis (Funedi/UEMG), em Pedagogia pela Faculdade de Educação Regional Serrana (Funpac/ES) e em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISEED/Virginópolis). Pós-graduado (Especialização): Metodologia do Ensino da Matemática (Faculdade Claretianas/SP); Psicologia Clínica (PUC/BH); Psicoterapia Fenomenológica-Existencial (PUC/BH); Inspeção Escolar no atual contexto Educacional - ênfase em educação especial e inclusiva (FIBH); Educação Especial e Inclusiva, Diversidade na sala de aula (FIBH); Psicologia Organizacional e do Trabalho (UCDB); Psicopedagogia Clínica e Institucional (Fanan); Psicopedagogia com ênfase em Neurociências e Dificuldades de Aprendizagem (Fanan); e Docência do Ensino Superior (Fana).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4368377080296487>

Maria Eduarda de Oliveira Neves

Professora efetiva da rede municipal de ensino. Graduada em Pedagogia (UEMG). Durante sua trajetória acadêmica, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando junto a turmas de alfabetização e Ensino Fundamental, e integrou o Projeto Rondon, desenvolvendo ações de extensão voltadas para a comunidade.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7587248380577849>

Rodrigo Medeiros - Pós - Graduado (Especialização) em Formação Docente Para o Ensino Superior, pela Anhanguera Uniderp- MS. Pós - Graduado (Especialização) em Tradução e Interpretação de Libras pela Fatece. Pós - Graduado (Especialização) em Metodologias e Gestão para Educação a Distância, pela Anhanguera Uniderp- MS.Pós - Graduado (Especialização) em Libras e Educação de Surdos, pela Faculdades Integradas Espírita. Graduado em Física pelo Centro Universitário Hermínio Ometto. Instrutor de Libras aprovado na Certificação de Proficiência no Uso e Ensino de Libras-nível superior Prolibras MECT.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212005713511457>

Sailloane Alandia Soares Simão - Professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pós-graduada (Especialização) em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (Fatech). Graduada em Letras (Libras) pela Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6185551756172302>

Taynan Alécio da Silva - Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela UEM. Especialista em Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS). Especialista em Libras - Língua Brasileira De Sinais pela Faculdade Iguaçu. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar)/Campus de Paranavaí. Graduado em Letras Língua Portuguesa e Libras no Centro Universitário Unifatecie. Docente da Língua de Sinais Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS).Líder dos grupos Trabalho, Economia Solidária e Movimentos Sociais e Libras, Educação de Surdos e Letramento de Surdos (LEPDLS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0973915053028611>

Valdicley Pereira Campos - Pós-graduado (Especialização) em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Pitágoras Unopar. Pós-graduando em em Educação Especial e Inclusiva (Faveni). Graduado em Pedagogia (Unopar). Graduando em Licenciatura Letras (Libras/Português) pela Universidade Federal do Amapá.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3209952879983475>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas habilidades/superdotação – 9, 13, 43, 85-89
Aprendizagem significativa – 11, 43, 52, 60, 74, 123, 127
Atendimento Educacional Especializado /AEE – 10, 11, 15, 18, 67-69, 74, 81-85, 87, 88, 91
Atividade lúdica - 123, 125

C

Constituição Federal de 1988 – 11, 39, 63, 84, 85, 87, 99, 113, 115, 117
Coordenadora pedagógica – 63, 65, 66, 70, 74, 75, 77, 80
Currículo bilíngue – 51-60

D

Decreto nº 7.611/2011 – 88
Deficiência – 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 24, 30, 32, 36, 40, 43, 47, 51, 53, 57, 76, 59, 63, 67, 69, 70, 71, 78, 83, 84- 89, 99, 103, 109, 110-113, 116-119, 128, 129
Declaração de Salamanca – 10, 42, 59, 99
Direitos Humanos – 10, 52, 57, 117
DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) – 54, 71, 78, 79, 123-126, 129

E

Educação básica – 11, 14, 15, 18, 19, 39, 40-44, 46-48, 88, 109, 110, 111, 113, 117, 119
Educação inclusiva – 10, 11-16, 24, 27, 31, 43, 44, 51, 60, 63-69, 73, 77-79, 81, 83, 85, 86, 89, 90, 92, 99, 100, 112, 114, 116, 117-119, 123
Educação de surdos – 32, 40, 41, 45-47, 51-53, 55-58
Ensino de Química – 123, 129
Ensino Superior – 9, 12, 14-19, 23- 26, 29-33, 35, 36, 39-42, 44-48
Estratégias pedagógicas – 17, 43, 44, 64, 123, 125
Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei 8.069/1990 – 111
Estatuto dos Refugiados/Lei 9.474/1997 – 111

F

Formação docente – 10, 16, 17, 18, 19, 24-48, 54, 57, 64, 65, 68, 75, 89, 111, 112, 113, 116,

G

Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – 88

J

Jujubas (atividade prática – 123, 124, 126, 128, 129,

L

Lei Berenice Piana/Lei 12.764/2012 – 100
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Lei nº 13.146/2015 - 10, 13, 15, 31, 44, 86, 88, 113,
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/Lei nº 9.394/1996 - 10, 25, 31, 39, 85, 87, 100, 117
Lei nº 10.436/2002 - 24, 25, 27, 31, 32, 44, 52, 55, 56, 59
Lei de Migração/ Lei 13.445/2017 – 109, 115
Língua Brasileira de Sinais/Libras – 11, 12, 14, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 29, 30- 36, 39-48, 51- 53, 55-60, 88, 89,
Língua Portuguesa – 12, 23-36, 40, 44, 45, 57-59

M

Metodologias ativas – 28, 31, 43, 65, 79
Migração/Migrantes – 30, 109, 110-117, 119

P

Palitos (atividade experimental) – 124, 126, 128, 129
Planejamento pedagógico – 19, 43, 67-69, 76, 124
Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei nº 13.005/2014 – 11, 16
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 10, 11, 15, 16, 86, 87

Q

Química Orgânica – 123, 129

S

Surdez – 32, 33, 40, 41, 44-48, 53, 112, 116

T

Transtorno do Espectro Autista/TEA – 64, 67, 71, 88, 97, 99, 100, 103-105, 110, 125
Trabalho colaborativo – 64-66, 73, 74, 80, 128



www.editoratipica.com.br

