

Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos
(Orgs.)

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

10 ANOS DA LBI:

Desafios e perspectivas



VOLUME 1

Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos
(Orgs.)

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

10 ANOS DA LBI:

Desafios e perspectivas



VOLUME 1

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Lei Brasileira de Inclusão - 10 anos da LBI:
desafios e perspectivas. Irinaldo Caetano Marques,
Paula Almeida de Castro, Tatiana Cristina Vasconcelos
(Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried,
2026.

PDF

ISBN. 978-65-83367-85-3

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14

2. Ensino 90.9

**A inclusão não é concessão, é direito.
E o direito só se efetiva quando se transforma
em prática cotidiana.**

AGRADECIMENTOS

A presente obra nasce do compromisso coletivo com a promoção dos direitos humanos e com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Nesse sentido, expressamos nossa gratidão a todos os autores e autoras que contribuíram com reflexões, pesquisas e experiências, enriquecendo o debate sobre os dez anos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e reafirmando sua relevância no cenário social, educacional e político brasileiro.

Agradecemos, de modo especial, aos pesquisadores, professores, gestores, profissionais da educação e das demais áreas afins que, cotidianamente, enfrentam os desafios da inclusão e transformam os princípios legais em práticas concretas, promovendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

Reconhecemos, ainda, a importância das pessoas com deficiência, de suas famílias e dos movimentos sociais, cuja luta histórica foi e continua sendo fundamental para a consolidação da LBI como marco legal e social. Suas vozes, experiências e resistências inspiram avanços e provocam reflexões indispensáveis à superação das barreiras ainda existentes.

Por fim, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta obra, fortalecendo o diálogo, a produção de conhecimento e o compromisso ético com uma inclusão que ultrapassa o discurso e se concretiza em ações, políticas públicas e práticas sociais transformadoras.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O QUE MUDOU NA ESCOLA EM 10 ANOS?

Irinaldo Caetano Marques
Sergio Morais Cavalcante Filho
Paula Almeida de Castro

Capítulo 2

A LBI E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Janaína Pereira Soares

Capítulo 3

DEZ ANOS DE LUTA POR OPORTUNIDADES: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DA LBI

Maria Leticia Juvino de Lucena
Nathália Xavier da Silva

Capítulo 4

A LBI COMO MARCO CIVILIZATÓRIO E CONVITE À TRANSFORMAÇÃO

Joselito Santos
Rosimere Bandeira Diniz
Ronald William Vidal Araújo
Tatiana Cristina Vasconcelos

Capítulo 5

PARA ALÉM DA LBI, A INCLUSÃO ESCOLAR MENOR: O QUE NAS BRECHAS SE FAZ?

Tatiana Cristina Vasconcelos

Capítulo 6

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Juliana Pereira da Silva Albino
Irinaldo Caetano Marques

Capítulo 7

DA TEORIA À PRÁTICA: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA REGULAR E O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR DO AEE

Flávia Alves Sousa

Thanak José Yure Leite Lucena
Edjane Alves Pereira Mendes
Edjaneide Alves Pereira

Capítulo 8

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Irinaldo Caetano Marques
Ronald William Vidal Araujo
Maria Efigenia Medeiros de Araújo

Capítulo 9

INTERSECÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: VOZES E DIÁLOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Laurien Amorim de Lucena Paixão
Irinaldo Caetano Marques

Capítulo 10

O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DE MUDANÇA: PRÁTICAS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DIVERSIDADE

Fernanda Medeiros Alves

Capítulo 11

JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Jocilene Alves Barbosa
Robson Benício de Oliveira
Diana Sampaio Braga

Capítulo 12

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Renata Silva Freitas Araújo
Maria Adélia de Farias Leal

Capítulo 13

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE GADO BRAVO/PB

José Fernandes da Silva
Renata Silva Freitas Araújo

SOBRE OS AUTORES(AS)

APRESENTAÇÃO

Na tessitura deste livro, buscamos além de registrar ideias, afirmar existências e processos, pois nos inspiramos em Guimarães Rosa quando afirma que, “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Esta obra inscreve-se exatamente nesse percurso: não se limita a comemorar os dez anos da Lei Brasileira de Inclusão, mas se coloca como travessia ética, política e humana, convidando o leitor a compreender que inclusão é processo, caminho em construção e exercício cotidiano de reconhecimento e de devir. Assim, consideramos que este livro é convite e compromisso. Convite à leitura crítica, sensível e implicada. Compromisso com uma educação que não exclui, não silencia e não hierarquiza vidas. Porque garantir direitos, no fim, é isso: assegurar que cada pessoa possa existir, aprender e pertencer.

Falar do direito de ter uma escola para todos é afirmar que a escola não pode ser território de exceções. Ela é chão comum, espaço de encontro, lugar onde cada corpo, cada voz e cada modo de aprender tem legitimidade. Uma escola para todos não é aquela que tolera a diferença, mas aquela que se reorganiza continuamente para que ninguém precise pedir permissão para pertencer.

O direito de ser reconhecido na sua diferença atravessa as páginas desta obra como um fio sensível e político. Reconhecer não é classificar, nem enquadrar; é olhar o outro sem reduzir sua existência a diagnósticos, rótulos ou ausências. É compreender que a diferença não ameaça o projeto educativo, ela o amplia, o complexifica e o humaniza. Onde há reconhecimento, a aprendizagem deixa de ser padronização e passa a ser relação.

E há, sobretudo, o direito de ser pessoa. Pessoa inteira, digna, histórica, atravessada por desejos, limites, potências e sentidos. Pessoa que não se resume à deficiência, à norma ou ao desempenho, mas que se constrói no cotidiano das relações, dos afetos e das oportunidades. Este livro reafirma que a educação inclusiva só se concretiza quando a escola reconhece cada sujeito como fim, e nunca como meio.

Ao reunir pesquisas, reflexões e práticas, a obra revela que a Lei Brasileira de Inclusão não é apenas um marco jurídico: ela é uma bússola ética. Aponta caminhos, denuncia distâncias, ilumina possibilidades. Mostra que a inclusão não se esgota na letra da lei, mas se realiza nos gestos diários, nas escolhas pedagógicas, nas políticas

sustentadas e, sobretudo, na coragem de transformar a escola em um espaço verdadeiramente habitável por todos.

A obra organiza seus capítulos como um mosaico articulado de reflexões que compreendem a Lei Brasileira de Inclusão não apenas como um marco jurídico, mas como uma experiência histórica viva e em permanente construção. Nos capítulos iniciais, analisa-se o impacto da LBI no campo educacional ao longo de seus dez anos de vigência, problematizando avanços, limites e contradições entre o texto legal e o cotidiano das escolas. As discussões evidenciam que a educação inclusiva se constitui como um processo em disputa, atravessado por políticas públicas, formação docente, culturas escolares e barreiras ainda persistentes, reafirmando seu caráter inacabado e dinâmico.

Outro conjunto de capítulos aprofunda o debate sobre o Atendimento Educacional Especializado, com ênfase na Educação Infantil e na articulação com a sala comum. O AEE é compreendido como direito e como mediação pedagógica indispensável, cuja função é complementar e colaborativa, e não substitutiva, ao ensino regular. As análises percorrem fundamentos históricos e legais, bem como desafios da prática cotidiana, destacando a relevância da intervenção precoce, do trabalho interprofissional e de uma organização pedagógica sensível às singularidades das crianças desde os primeiros anos escolares.

A obra amplia ainda o olhar para além do espaço escolar, incorporando reflexões sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, as relações entre família e escola e o papel de diferentes profissionais no processo inclusivo. Esses capítulos reafirmam que a inclusão ultrapassa os muros da escola, desdobrando-se na vida social, na construção da autonomia, no acesso a direitos e no fortalecimento de redes de apoio, configurando-se como um projeto social que exige articulação intersetorial e corresponsabilidade.

Por fim, os capítulos dedicados às práticas pedagógicas contemporâneas — como o Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso de jogos digitais, os processos de alfabetização e letramento e a atuação do psicólogo escolar — apontam caminhos para transformar princípios inclusivos em experiências concretas de aprendizagem. As reflexões destacam metodologias, recursos e estratégias que favorecem participação, engajamento e reconhecimento das diferenças, reafirmando que a inclusão se realiza no cotidiano escolar, quando a escola assume o compromisso ético de garantir o direito de aprender, pertencer e ser reconhecido em sua integralidade.

Os organizadores

Capítulo 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O QUE MUDOU NA ESCOLA EM 10 ANOS?

Irinaldo Caetano Marques
Sergio Moraes Cavalcante Filho
Paula Almeida de Castro

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco decisivo na consolidação dos direitos humanos e sociais das pessoas com deficiência no Brasil. Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), a LBI incorporou o modelo social da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e sociais que restringem a participação plena desses sujeitos.

No campo educacional, esse marco legal provocou transformações significativas, uma vez que reafirmou o direito de todos os estudantes à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular. A escola passou a ser chamada a repensar suas práticas pedagógicas, currículos e culturas institucionais, de modo a acolher a diversidade e promover o aprendizado de forma equitativa.

Entretanto, passados dez anos desde sua promulgação, torna-se necessário questionar: até que ponto a Lei Brasileira de Inclusão efetivamente contribuiu para modificar a realidade escolar brasileira? Quais avanços concretos foram alcançados e quais obstáculos ainda persistem para a plena efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva? Essa problematização revela a distância que, muitas vezes, existe entre o texto legal e sua aplicação cotidiana nas escolas, onde persistem desafios relacionados à formação docente, infraestrutura, práticas pedagógicas e atitudes frente à diversidade.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da Lei Brasileira de Inclusão na educação escolar brasileira ao longo de sua primeira década de vigência, buscando compreender as mudanças ocorridas nas políticas públicas, na formação dos profissionais da educação e nas práticas escolares. De forma específica, pretende-se identificar os avanços alcançados, os desafios ainda presentes e as perspectivas futuras para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, pautada nos princípios da equidade, acessibilidade e valorização da diversidade humana.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca compreender e analisar as transformações ocorridas na educação brasileira a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), bem como identificar os avanços, desafios e perspectivas que marcaram sua implementação ao longo da última década.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa permite investigar fenômenos sociais em profundidade, considerando os significados, valores e percepções atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições. Assim, esta abordagem mostrou-se adequada, por possibilitar a interpretação crítica das políticas públicas e das práticas educacionais inclusivas no contexto escolar brasileiro.

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma análise documental e bibliográfica. Foram examinadas legislações, relatórios institucionais e publicações acadêmicas que tratam da educação inclusiva no Brasil, com ênfase em documentos oficiais como: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Relatórios e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Estudos e artigos publicados em periódicos especializados entre 2015 e 2025.

A análise bibliográfica fundamentou-se em autores que discutem a relação entre políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, tais como Côrtes (2017), França (2013), Lima e Santos (2019), Lopes e Ferreira (2019), Melo (2020) e Silva (2018), entre outros. Esses referenciais possibilitaram compreender a evolução histórica e conceitual da educação inclusiva e os efeitos concretos da LBI sobre a realidade escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A educação inclusiva configura-se como um movimento sociopolítico que busca dar visibilidade e voz a grupos historicamente oprimidos, discriminados e marginalizados no tecido social. Esse movimento fundamenta-se no princípio da equidade, defendendo o acesso a ações efetivas que reconheçam e valorizem esses sujeitos como detentores de direitos, a partir de seus marcadores de diferença sejam eles existenciais, sociais, culturais, sensoriais, físicos, corporais, de gênero, de sexualidade, de língua, de cor, de raça, de classe ou de etnia, entre outras categorias.

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática profunda, pois propõe práticas educacionais voltadas ao reconhecimento e à valorização das diferenças. Assim, torna-se indispensável compreender como, historicamente,

as concepções sobre educação e sobre a própria pessoa com deficiência foram se constituindo no decorrer das lutas políticas e sociais que marcaram diferentes períodos da história.

As transformações na compreensão social da deficiência refletem modificações profundas nas atitudes políticas, culturais e institucionais em relação a essa população. Conforme apontam Devulsky e colaboradores (2014), esse percurso histórico pode ser organizado em quatro fases distintas: eliminação/exclusão, assistencialismo/segregação, integração e inclusão. Cada uma dessas etapas revela modos diversos de perceber e lidar com a deficiência, oscilando entre a negação total da diferença e a busca por uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A primeira fase, denominada eliminação/exclusão, foi marcada por práticas eugênicas e pela crença de que a deficiência representava impureza ou castigo divino. Nesse período, as pessoas com deficiência eram vistas como inúteis e indignas, sendo frequentemente escondidas ou eliminadas. A sociedade negava-lhes qualquer valor humano, estabelecendo um padrão de exclusão radical e desumanização (Devulsky *et al.*, 2014).

Na sequência, a fase de assistencialismo/segregação introduziu uma mudança parcial, ainda que limitada. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como objetos de caridade, recebendo cuidados básicos em instituições especializadas. Apesar da intenção assistencial, essas práticas mantinham o isolamento social, uma vez que as instituições segregadas ofereciam proteção, mas não garantiam o direito à convivência, à autonomia ou à cidadania plena (Devulsky *et al.*, 2014). Essa etapa representou um avanço em termos de atenção, porém continuou reforçando a exclusão e a dependência.

A fase de integração representou um avanço no reconhecimento do direito à educação e à convivência social. Nesse período, as pessoas com deficiência começaram a ter assegurado o acesso à escola regular e a outros espaços sociais, ainda que de forma condicionada. A integração, entretanto, implicava adaptações mínimas por parte das instituições, que exigiam que os indivíduos se adequassem aos padrões vigentes, sem que o ambiente se transformasse para acolher efetivamente a diversidade (Devulsky *et al.*, 2014).

Por fim, a fase da inclusão corresponde ao modelo mais contemporâneo e humanizado de abordagem da deficiência. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência são reconhecidas como sujeitos de direitos e a sociedade passa a ser chamada a se transformar para garantir sua plena participação. A inclusão implica uma mudança estrutural e cultural, orientada pela eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, sociais e atitudinais. Mais do que a simples presença nas instituições, a inclusão promove a valorização da diversidade e o respeito às diferenças como fundamentos éticos e políticos de uma sociedade democrática e justa.

A LBI consolidou princípios já presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, foi a partir de 2015 que o Brasil instituiu uma lei de caráter transversal e abrangente, que reafirmou a educação inclusiva como direito de todos os estudantes, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular.

O modelo social da deficiência, adotado pela LBI, entende que a deficiência não está na pessoa, mas na sociedade que não oferece condições de acessibilidade e participação plena. Essa concepção implica que as escolas devem reorganizar suas estruturas, currículos, metodologias e culturas institucionais para acolher a diversidade humana como parte natural da experiência educativa.

De acordo com França (2013), a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno de natureza sociológica, enquanto a lesão representa uma condição biológica. O significado atribuído à lesão como deficiência é, portanto, um processo socialmente construído, resultante das interpretações e das práticas culturais que definem quem é ou não considerado “deficiente” em determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, as causas do baixo nível educacional ou do desemprego de pessoas com deficiência não devem ser atribuídas às limitações decorrentes da lesão em si, mas às barreiras sociais, estruturais e atitudinais que restringem a plena manifestação de suas capacidades e potencialidades.

Ainda segundo o autor, ao reconhecer a deficiência como um fenômeno social e não como algo determinado pela natureza, compreende-se que as soluções para os conflitos e desigualdades enfrentadas por essa população não devem se centrar em intervenções terapêuticas, mas sim em ações políticas e sociais voltadas à eliminação das barreiras que produzem a exclusão. Nesse sentido, os primeiros teóricos do Modelo Social da Deficiência posicionaram-se contrariamente às abordagens individualizantes, que reduziam a deficiência a um problema pessoal ou médico, deslocando o debate para o campo dos direitos e da cidadania.

Sob essa ótica, a deficiência não deve ser entendida como uma limitação individual, mas como resultado de um sistema social pouco sensível à diversidade humana. Assim, torna-se essencial que os cursos de formação de professores problematizem as concepções tradicionais e biologizantes de deficiência, incentivando a construção de uma compreensão crítica e social do tema. Tal perspectiva é fundamental para que os futuros educadores se tornem agentes de transformação, capazes de promover práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a equidade e a justiça social.

AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da última década, a LBI impulsionou mudanças significativas na educação brasileira, ainda que essas transformações tenham ocorrido de forma desigual entre os diferentes contextos regionais e institucionais. Entre os principais avanços observados, destaca-se a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola regular, especialmente na educação básica, refletida no aumento expressivo das matrículas na rede pública.

Observa-se, também, a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades e institutos federais, garantindo suporte pedagógico e tecnológico aos estudantes. Houve maior investimento na formação continuada de docentes, com ênfase em práticas inclusivas e no uso de tecnologias assistivas, bem como na produção de materiais pedagógicos acessíveis, como livros em Braille, audiolivros e recursos em Libras.

Além disso, a inclusão passou a ser debatida de forma mais ampla, sendo incorporada como tema transversal à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Esses avanços evidenciam que a LBI atuou como um instrumento de visibilidade e responsabilização institucional, promovendo políticas públicas e fortalecendo o papel do Estado como garantidor do direito à educação inclusiva.

DESAFIOS PERSISTENTES E CONTRADIÇÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

Apesar dos progressos promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a efetivação plena da educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais e culturais. A formação inicial de professores permanece insuficiente em muitos contextos, privilegiando modelos tradicionais de ensino e abordando de forma limitada a diversidade e as práticas inclusivas (Côrtes, 2017; Brasil, 2015).

Além disso, a infraestrutura de diversas escolas públicas apresenta inadequações significativas, com ausência de acessibilidade arquitetônica e comunicacional, dificultando a participação plena de estudantes com deficiência (Lima; Santos, 2019). A carência de profissionais de apoio e intérpretes compromete ainda mais o acompanhamento individualizado necessário para garantir aprendizagens efetivas (Silva, 2018). Outro fator crítico é a resistência atitudinal de parte dos docentes e gestores, marcada por preconceitos, desconhecimento ou insegurança pedagógica, o que pode limitar a implementação de estratégias inclusivas (Melo; Oliveira, 2020).

Ademais, a fragmentação das políticas públicas, que nem sempre articulam educação, saúde e assistência social, compromete a continuidade das ações inclusivas (Brasil, 2015). Tais dificuldades

demonstram que a inclusão, embora prevista em lei, ainda é muitas vezes mais normativa do que efetiva, exigindo políticas sustentáveis, formação crítica e um compromisso ético contínuo com a diversidade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A escola, enquanto espaço de convivência, produção de saberes e exercício da cidadania, constitui-se como um dos principais ambientes de construção social do sujeito. Mais do que um local de transmissão de conteúdos, ela é um território de encontro entre diferentes experiências, culturas e perspectivas de vida. Nesse sentido, a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representa um marco na consolidação de um paradigma educacional centrado nos direitos humanos e na valorização das diferenças. A LBI não se restringe a adaptações físicas ou curriculares; ela propõe uma transformação cultural profunda, exigindo que a escola se reconheça como espaço de acolhimento e respeito à diversidade humana (Brasil, 2015; Lopes; Ferreira, 2019).

A implementação de uma cultura inclusiva requer o rompimento com modelos pedagógicos tradicionais, baseados na homogeneização dos alunos e na padronização das aprendizagens. A escola do século XXI precisa compreender que a diferença não é obstáculo, mas potencialidade para o desenvolvimento humano. Como destacam Silva e Oliveira (2018), a construção de uma escola inclusiva passa necessariamente pela valorização da cooperação em detrimento da competição, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais o sucesso de um aluno está intrinsecamente ligado ao sucesso coletivo. Essa perspectiva amplia a noção de pertencimento e contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e da empatia entre os membros da comunidade escolar.

Além disso, a criação de sistemas de avaliação formativa e flexível é essencial para que o processo educativo atenda às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada estudante. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser instrumento de exclusão e passa a constituir-se como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, valorizando o percurso individual e o progresso pessoal. Essa prática vai ao encontro do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a necessidade de desenvolver competências e habilidades em uma perspectiva integral, contemplando o aspecto cognitivo, emocional e social do educando (Brasil, 2017).

Outro aspecto fundamental para a consolidação da escola como espaço de transformação social é o investimento na educação emocional e nas competências socioemocionais. De acordo com Melo (2020), as habilidades socioemocionais são indispensáveis para a formação integral dos alunos, pois favorecem o autoconhecimento, a autorregulação emocional e a capacidade de lidar

com desafios de forma ética e empática. Para Santos e Lima (2017), a educação emocional nas práticas escolares é condição para o desenvolvimento de ambientes saudáveis, nos quais a convivência e o respeito às diferenças se tornam pilares do processo educativo. Assim, promover a empatia, a escuta ativa e a autonomia dos alunos com deficiência é um caminho para fortalecer sua participação plena e significativa em todas as atividades escolares.

Nesse contexto, a transformação social promovida pela escola não se restringe aos muros institucionais. Ela se projeta na sociedade por meio da formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários. Quando o ambiente escolar se torna inclusivo e democrático, ele contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Côrtes (2017) enfatiza que a escola inclusiva é aquela que supera a lógica da integração, que apenas admite o aluno com deficiência no espaço escolar, e avança para a inclusão efetiva, na qual todos participam ativamente das decisões, aprendizagens e vivências cotidianas. Essa mudança de perspectiva exige um compromisso ético e político dos profissionais da educação, que devem atuar como mediadores e agentes de transformação social.

A presença de alunos com deficiência nas escolas regulares desafia a instituição a repensar suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais e até mesmo sua concepção de ensino. De acordo com Lopes e Ferreira (2019), a inclusão escolar não é um evento pontual, mas um processo contínuo de ressignificação de valores, atitudes e metodologias. Ela exige investimento em formação docente continuada, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos diversificados e, sobretudo, uma gestão escolar comprometida com o diálogo e a participação de todos os segmentos da comunidade. Dessa forma, a escola se torna um espaço de exercício da cidadania, onde o direito à educação é garantido de forma plena e equitativa.

É importante reconhecer, contudo, que a efetivação da LBI e a consolidação de práticas inclusivas ainda enfrentam inúmeros desafios, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a resistência cultural a mudanças estruturais. Muitas vezes, a inclusão é compreendida de maneira reducionista, limitada à presença física do aluno com deficiência em sala de aula, sem que haja uma efetiva participação no processo de aprendizagem (Mendes, 2020).

Para superar esses entraves, é necessário compreender a inclusão como um princípio orientador de todas as ações escolares, e não como um conjunto de medidas pontuais. A escola, ao reconhecer-se como espaço de transformação social, precisa assumir uma postura proativa frente à diversidade. Isso significa ir além das adaptações físicas e curriculares, valorizando o diálogo, a escuta e o protagonismo dos estudantes. Como afirmam Silva e Oliveira (2018), a educação inclusiva só se concretiza quando os sujeitos são vistos em sua totalidade, com suas potencialidades

e limitações, mas também com sua capacidade de contribuir para o coletivo. Essa visão humanizadora da educação transforma a escola em um verdadeiro laboratório de cidadania, no qual se aprendem valores como solidariedade, respeito, justiça e cooperação.

Entretanto, mais do que integrar, a escola precisa pertencer a todos, oferecendo oportunidades equitativas de aprendizagem e participação. A inclusão não deve ser vista como uma concessão, mas como um direito garantido por lei e respaldado pelos princípios democráticos da sociedade contemporânea. A efetiva implementação da LBI, nesse sentido, representa um avanço civilizatório, pois reafirma o compromisso do Estado e da escola com a dignidade da pessoa humana e com a promoção de uma cultura de paz e respeito às diferenças (Brasil, 2015).

Em síntese, a escola, quando pautada por uma perspectiva inclusiva e humanizadora, torna-se um espaço privilegiado de transformação social. Ela forma indivíduos capazes de compreender o outro, respeitar as diferenças e agir de maneira ética e solidária. Essa é a verdadeira missão da educação no século XXI: construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, na qual todos tenham voz, vez e direito de pertencer.

PERSPECTIVAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA

As perspectivas para a próxima década apontam que os próximos anos serão decisivos para consolidar os avanços promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios ainda presentes na consolidação de uma educação inclusiva e equitativa em todo o território nacional. A LBI representa um marco histórico na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, incorporando à legislação brasileira os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário. No entanto, para que seus ideais se concretizem plenamente, é necessário um esforço contínuo de implementação, acompanhamento e aprimoramento das políticas públicas (Brasil, 2015; Lopes; Ferreira, 2019).

Entre as ações prioritárias, destaca-se a necessidade de reforçar políticas de formação docente continuada em perspectiva inclusiva, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade humana presente nas salas de aula. Segundo Côrtes (2017), a formação inicial e continuada dos profissionais da educação ainda carece de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Muitas vezes, a deficiência é tratada de forma superficial, sem uma compreensão das dimensões sociais, culturais e afetivas que envolvem o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Silva e Oliveira (2018) defendem que a capacitação docente deve privilegiar a construção de saberes práticos e colaborativos, que permitam aos educadores planejar e intervir de forma significativa na realidade dos alunos com deficiência.

A escola contemporânea precisa superar o uso exclusivo de modelos tradicionais e adotar propostas metodológicas diversificadas, centradas no protagonismo do estudante. Tais abordagens permitem valorizar o ritmo, os interesses e as potencialidades individuais, criando condições para o desenvolvimento integral de todos os educandos. A formação docente, portanto, deve contemplar conteúdos sobre tecnologias assistivas, acessibilidade, adaptação curricular, avaliação inclusiva e educação emocional, garantindo que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da LBI e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Outro ponto de destaque para a próxima década é a garantia de financiamento público adequado, condição indispensável para a efetividade das políticas inclusivas. Lima e Santos (2019) ressaltam que a falta de recursos financeiros ainda é um dos principais entraves à implementação de programas voltados à acessibilidade física e pedagógica. Investimentos em infraestrutura escolar, transporte acessível, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas são fundamentais para eliminar barreiras e assegurar que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades. As tecnologias assistivas, quando bem integradas ao cotidiano escolar, tornam-se ferramentas poderosas para promover autonomia, comunicação e participação ativa dos estudantes com deficiência.

A articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social surge como outro eixo estratégico a ser fortalecido nos próximos anos. A inclusão educacional não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da escola, mas como resultado da ação coordenada de diferentes políticas públicas. Conforme o disposto na LBI (Brasil, 2015), o atendimento à pessoa com deficiência deve ocorrer de forma integral e intersetorial, envolvendo equipes multiprofissionais que possam atender às demandas de saúde, acompanhamento psicológico, assistência social e apoio pedagógico. Essa integração amplia as possibilidades de atendimento e favorece o desenvolvimento global do estudante, especialmente na educação básica.

O monitoramento e a avaliação das políticas inclusivas também precisam ser aprimorados. Melo (2020) argumenta que, sem dados consistentes e avaliações periódicas, torna-se difícil identificar avanços, lacunas e impactos reais das ações implementadas. O uso de indicadores quantitativos e qualitativos é essencial para avaliar não apenas o número de matrículas de alunos com deficiência, mas também a qualidade das experiências educativas e o nível de participação desses estudantes na vida escolar. A avaliação deve estar orientada pela escuta e pelo diálogo, incorporando a visão dos próprios estudantes, das famílias e dos profissionais envolvidos.

Outro aspecto central nas perspectivas da próxima década é a participação ativa das pessoas com deficiência na formulação e no monitoramento das políticas públicas. Lopes e Ferreira (2019)

ênfatisam que a inclusão só será efetiva quando as decisões políticas forem construídas com a presença e a voz das pessoas diretamente envolvidas. Essa participação é um exercício de cidadania e um gesto de reconhecimento ético, que garante que as políticas reflitam as reais necessidades e experiências de quem vive cotidianamente os desafios da deficiência. A construção coletiva das políticas educacionais, com base no diálogo e na escuta, reforça o caráter democrático da LBI e fortalece o princípio da autonomia das pessoas com deficiência.

Para além das políticas e dos programas, a próxima década exigirá uma mudança cultural profunda. A escola deve consolidar-se como espaço de convivência e respeito, onde as diferenças sejam compreendidas como parte constitutiva da condição humana. Isso implica rever valores, atitudes e práticas, rompendo com preconceitos e estigmas historicamente associados à deficiência. A educação inclusiva, como afirma Côrtes (2017), não é apenas um projeto pedagógico, mas um projeto ético e político de sociedade, que busca promover equidade, justiça e solidariedade.

A educação emocional e socioemocional, nesse contexto, também ganha relevância como estratégia para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Melo (2020) destaca que o fortalecimento das competências socioemocionais – como empatia, autorregulação e cooperação – contribui para a formação de uma comunidade escolar mais humana e acolhedora. O cultivo dessas habilidades favorece a convivência e prepara todos os alunos para lidar com as diferenças de forma construtiva, solidária e respeitosa.

Vale ressaltar, que é importante reconhecer que a consolidação da LBI como prática cotidiana nas escolas brasileiras depende do compromisso coletivo entre Estado, comunidade escolar e sociedade civil. A inclusão não pode permanecer apenas como um discurso normativo, mas deve traduzir-se em ações concretas, recursos garantidos e práticas transformadoras. A próxima década será, portanto, um período decisivo para transformar a LBI em mais do que uma lei: em um princípio ético vivido diariamente nas relações educacionais.

Consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva significa afirmar o direito de todos à aprendizagem, ao convívio e à participação social. Trata-se de reconhecer que a diferença é uma riqueza e não uma limitação, e que o papel da escola é preparar cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade. Assim, as perspectivas para a próxima década se orientam para a consolidação de uma escola democrática, plural e humana, comprometida com o respeito à diversidade e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da LBI representou um marco jurídico e social de grande relevância para o país. Ao completar uma década de vigência, é possível afirmar que esta lei não apenas consolidou o modelo social da deficiência no ordenamento jurídico brasileiro, mas também inaugurou uma nova etapa na construção de políticas públicas voltadas à equidade e à valorização da diversidade humana. No campo educacional, seus efeitos ultrapassaram o âmbito normativo, desencadeando um movimento de reestruturação cultural, pedagógica e institucional nas escolas brasileiras.

A educação inclusiva, compreendida como direito e não como concessão, vem sendo progressivamente reconhecida como elemento essencial da justiça social. A LBI reafirmou que toda pessoa, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, tem o direito de participar plenamente da vida escolar e comunitária. Essa conquista, contudo, ainda se confronta com desafios significativos, que vão desde as barreiras arquitetônicas e comunicacionais até as barreiras atitudinais, enraizadas em preconceitos históricos e em uma cultura escolar ainda marcada pela homogeneização e pela lógica da exclusão.

Durante esses dez anos, os avanços obtidos são inegáveis. Houve ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, expansão de políticas de acessibilidade e fortalecimento da pauta inclusiva em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Verificou-se também o crescimento de iniciativas voltadas à formação docente, à produção de materiais pedagógicos acessíveis e ao uso de tecnologias assistivas, que vêm favorecendo a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência.

Entretanto, os desafios persistem, sobretudo na efetivação prática das políticas públicas e na mudança de mentalidade dentro das instituições escolares. A formação inicial e continuada dos professores ainda se mostra insuficiente para lidar com a complexidade da diversidade humana, muitas vezes limitando-se a abordagens teóricas descontextualizadas. As escolas, por sua vez, nem sempre dispõem de infraestrutura adequada, equipes multiprofissionais ou recursos pedagógicos que garantam o pleno acesso ao currículo e à vida escolar. Soma-se a isso a necessidade de fortalecer a gestão democrática e participativa, envolvendo famílias, estudantes e profissionais no processo de construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

A escola contemporânea, como espaço de convivência e de produção de saberes, tem o papel central de se tornar um ambiente de transformação social. Mais do que incluir, ela deve pertencer a todos. Isso implica romper com a lógica da integração, que apenas tolera a presença da diferença, e avançar para uma inclusão efetiva, em que cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade e tenha condições reais de participar, aprender e contribuir. Essa transformação exige

o comprometimento ético e político dos profissionais da educação, que devem atuar como mediadores e agentes de mudança.

As perspectivas para a próxima década apontam para a necessidade de aprofundar o compromisso com a inclusão a partir de cinco eixos fundamentais:

1. Formação docente continuada e contextualizada, capaz de integrar teoria e prática e de promover a reflexão crítica sobre a diversidade;
2. Financiamento público adequado, garantindo recursos para acessibilidade, tecnologias assistivas e infraestrutura escolar;
3. Articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, assegurando atendimento integral e apoio às famílias;
4. Monitoramento e avaliação sistemática das políticas inclusivas, com base em indicadores qualitativos e quantitativos;
5. Participação ativa das pessoas com deficiência na formulação e acompanhamento das políticas públicas, reafirmando o princípio democrático da escuta e da representatividade.

A consolidação desses eixos depende de um pacto ético e coletivo entre Estado, gestores, docentes, famílias e sociedade civil. A inclusão não pode ser reduzida a um discurso ou a uma exigência legal; ela deve se traduzir em práticas cotidianas, em atitudes de respeito, empatia e solidariedade. Isso requer o fortalecimento da educação emocional e socioemocional como componente estruturante da formação humana, uma vez que o desenvolvimento de habilidades como empatia, escuta ativa e cooperação são fundamentais para a convivência democrática e o respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, o verdadeiro sentido da inclusão vai além do cumprimento da legislação. Trata-se de transformar a cultura escolar e, por extensão, a própria sociedade. A escola inclusiva é aquela que reconhece o valor da diversidade como fundamento da aprendizagem e da cidadania, e que compreende que todos os sujeitos, sem exceção, são capazes de aprender, ensinar e contribuir para o coletivo.

A Lei Brasileira de Inclusão deve continuar sendo não apenas um marco jurídico, mas também uma bússola ética e pedagógica que oriente as ações educativas nas próximas décadas. Consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva significa afirmar o direito à diferença e ao pertencimento, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

Os dez anos da LBI revelam avanços importantes, mas também sinalizam que há muito a ser feito. O desafio do futuro está em transformar o ideal da inclusão em realidade cotidiana não apenas nas escolas, mas em todas as dimensões da vida social. Somente assim será possível cumprir

a missão maior da educação: formar cidadãos conscientes, críticos e solidários, capazes de reconhecer no outro a extensão de sua própria humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

CÔRTEZ, M. Inclusão escolar e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2017.

LIMA, R.; SANTOS, F. Acessibilidade escolar: análise da infraestrutura de escolas públicas. **Cadernos de Educação**, v. 29, n. 1, p. 112-130, 2019.

LOPES, R.; FERREIRA, A. Cultura escolar inclusiva: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 3, p. 112-130, 2019.

MELLO, P. Competências socioemocionais e inclusão escolar. **Revista Inclusão em Debate**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2020.

MELO, P.; OLIVEIRA, J. Barreiras atitudinais e formação docente para a educação inclusiva. **Revista Inclusão em Debate**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2020.

SANTOS, F.; LIMA, R. Práticas pedagógicas inclusivas: avaliação e cooperação na escola. **Cadernos de Educação**, v. 29, n. 1, p. 112-130, 2017.

SILVA, A. Apoio educacional especializado: importância de profissionais de apoio na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 215-230, 2018.

SILVA, A.; OLIVEIRA, J. Avaliação formativa e flexível na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 215-230, 2018.

Capítulo 2

A LBI E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Janaína Pereira Soares

Ao refletir sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reconhece-se que ela constitui um marco definidor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito assegurado e condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar (Brasil, 2015). Contudo, ainda existem desafios quanto à implementação do AEE na Educação Infantil, especialmente na articulação entre teoria, legislação e práticas pedagógicas inclusivas. Assim, torna-se relevante investigar como o AEE contribui para promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assegurando o acesso, a participação e o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos desta etapa da educação básica.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), observa-se um expressivo avanço nas matrículas de crianças Público Alvo da Educação Especial, especialmente na Educação Infantil, que apresentou um aumento de 526,9% na creche e 528,1% nas pré-escolas no período de 2013 a 2023. Esse crescimento evidencia a ampliação do acesso à escola desde a Educação Infantil, mas também reforça a necessidade de políticas públicas e práticas educacionais que assegurem a inclusão efetiva desses estudantes. Para tanto, é fundamental a promoção de ações educativas que promovam o aprendizado, o desenvolvimento integral e garantam a todas as crianças uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado exerce papel essencial ao mediar práticas pedagógicas e articular recursos e estratégias que asseguram a participação e o desenvolvimento integral das crianças da Educação Especial, fortalecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Segundo Mantoan (2003), incluir significa transformar a escola em um espaço capaz de formar gerações autônomas, sem preconceitos e livres de barreiras. Assim, ao situar o AEE no contexto da Educação Infantil e compreender sua relevância à luz das normativas que orientam a inclusão, torna-se possível reconhecer que sua efetivação não depende apenas de dispositivos legais, mas de uma prática pedagógica comprometida com a equidade e a valorização das diferenças.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado emerge como um serviço essencial para a concretização do direito à educação inclusiva, atuando de forma articulada com o

trabalho pedagógico da sala comum (Brasil, 2008). Assim, delinea-se a problemática deste estudo: de que maneira a LBI orienta e fortalece a implementação do AEE na Educação Infantil, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas? A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender como as diretrizes legais vêm se materializando no cotidiano escolar, especialmente na primeira etapa da educação básica, e em como o AEE pode contribuir para os avanços e possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Este estudo tem como objetivo analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, à luz da Lei Brasileira de Inclusão e das demais normativas legais, evidenciando sua contribuição para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, propõe-se investigar os fundamentos legais que orientam o AEE destacando os dispositivos da LBI e das políticas públicas da Educação Especial; identificar como a implementação do AEE na Educação Infantil tem sido organizada e incorporada ao cotidiano escolar. Por fim, pretende-se discutir os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelo AEE, considerando o papel do professor especializado na promoção da aprendizagem, da participação e da autonomia das crianças desde os primeiros anos escolares.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, cujo objetivou analisar produções acadêmicas, documentos oficiais e legislações que abordam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, à luz dos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A investigação pautou-se na análise de obras de referência na área da Educação Especial e Inclusiva e na Educação infantil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a própria LBI.

Assim, o processo de levantamento e seleção do material considerou publicações que contribuem para compreender a função do AEE como serviço complementar e essencial à efetivação da inclusão na Educação Infantil. Dessa forma, buscou-se sistematizar e discutir as contribuições teóricas e legais que fundamentam a atuação do AEE na construção de práticas pedagógicas inclusivas, relacionando-as às demandas formativas, estruturais e culturais presentes no contexto da Educação Infantil.

Por fim, este capítulo está organizado em três seções inter-relacionadas. A primeira, “Caminhos históricos e legais da inclusão educacional”, apresenta o percurso histórico e normativo que fundamenta a Educação Inclusiva no Brasil e garante o direito das pessoas com deficiência à escolarização. A segunda, “A Educação Infantil na perspectiva inclusiva”, aborda as especificidades dessa etapa, destacando a importância do acolhimento das diferenças e de práticas pedagógicas

voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Por fim, “O AEE na Educação Infantil nos tempos da LBI” analisa o papel do AEE na Educação Infantil, ressaltando seus desafios e contribuições para a efetivação da inclusão escolar.

CAMINHOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A construção da Educação Especial no Brasil, até a promulgação da LBI em 2015, foi marcada por uma série de marcos legais e normativos que redefiniram gradualmente o papel da escola diante da diversidade, promovendo avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Entre estes documentos, destaca-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), que trouxe uma perspectiva mais igualitária à educação, apontada em seus artigos 205, 206 e 208.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Pouco tempo após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, que assegura os direitos das crianças e adolescentes, sem qualquer tipo de distinção. O documento reafirma os princípios da Carta Magna ao estabelecer, em seu artigo 54, inciso III, a garantia do “atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1991).

Outro documento importante foi a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, que se constituiu em um marco fundamental para a consolidação da educação inclusiva em âmbito mundial. Até então, as ações voltadas às pessoas com deficiência possuíam, em sua maioria, um caráter assistencialista, como descreve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008). A partir desse documento internacional, que reafirmou a inclusão como um direito de todos, as políticas públicas brasileiras passaram a se estruturar de forma mais efetiva, tanto em seus marcos normativos quanto na sua aplicabilidade social.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço significativo para a consolidação da educação inclusiva no país. A LDB, em seu artigo 58, define a educação especial como “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” (Brasil, 1996). Além disso, o artigo 59, inciso I, assegura aos sistemas de ensino a “curricularização, metodologias, recursos e organização específicos para atender às necessidades desses educandos”, reforçando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte fundamental ao processo de inclusão (Brasil, 1996).

Posteriormente, a PNEEPEI ampliou esse entendimento ao propor que a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial em todas as etapas e modalidades da educação básica. Essa política reafirmou a inclusão como um direito de todos e um dever do Estado, delineando diretrizes que orientaram a reorganização dos sistemas educacionais para assegurar práticas mais equitativas e democráticas (Brasil, 2008).

A resolução do CNE/CEB nº 4/2009, em seu artigo Art. 3º, afirma que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1). Dessa forma, o documento apresentado reafirma a ação do AEE como instrumento que possibilita à criança da educação especial, desde a Educação Infantil e as demais etapas e modalidades de ensino, superar as dificuldades que surjam durante o processo de aprendizagem e a desenvolver habilidades de convívio social e de autonomia.

Foi neste panorama que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) surgiu. A Lei nº 13.146/2015 consolidou a educação como um direito, que não pode ser transferido, das pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Desta forma, estabelece a obrigatoriedade do acesso à escola, além de responsabilizar as instituições de ensino pela promoção de condições efetivas de permanência, participação, desenvolvimento e aprendizagem superando as barreiras que possam surgir no processo de escolarização (Brasil 2015). Assim, de acordo com a LBI:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 8).

Desse modo, assegura às pessoas com deficiência o direito a uma educação inclusiva que promova seu desenvolvimento pleno ao longo da vida, respeitando suas características, interesses e necessidades no processo de aprendizagem. O parágrafo único deste mesmo Artigo reforça que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e

discriminação” (Brasil, 2015, p. 8). Sendo assim, a efetivação desse direito requer o comprometimento conjunto do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, de modo a garantir que cada estudante com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva requer mais do que a presença física do aluno com deficiência no espaço escolar, exige uma mudança cultural e estrutural nas práticas pedagógicas e na forma de conceber o ensino. Sob a perspectiva de Mantoan (2003), a escola não deve esperar que o estudante se adéque ao seu modelo de ensino, mas precisa recriar-se para acolher a todos, promovendo um ambiente de aprendizagem significativa para cada sujeito. A autora sustenta que a inclusão escolar envolve reorganizar o ensino com base na cooperação, no diálogo, na solidariedade e na inovação, de modo que esses valores sustentem as interações e o aprendizado coletivo.

Para os autores Monteiro e Ribeiro (2019, p. 1), “a inclusão implica mudanças de paradigma, conceitos e posições que escapam às regras educacionais tradicionais”. Essa perspectiva converge diretamente com a concepção defendida por Mantoan (2003) ao considerar que a inclusão promove transformações no modelo de educação tradicional, reconfigurando as práticas educacionais e organizacionais da escola, tornando-a um espaço aberto à diversidade.

Neste contexto, a LBI engloba essa concepção ao assegurar que todos os estudantes têm direito à aprendizagem e à participação plena no processo educativo. Para tanto, é fundamental favorecer o acesso, a permanência, a interação e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial, por meio de ações articuladas, tanto individuais quanto coletivas, que promovam a inclusão efetiva e significativa desses sujeitos (Brasil, 2015).

As normativas que regulamentam a Educação Especial Brasileira têm desempenhado papel importante no processo de transformação escolar. Tais documentos traçam ideias e percursos para uma nova educação inclusiva, que despertam reflexões e debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar. Conforme Cunha (2020, p. 25),

A inclusão é um processo gradativo, histórico, social, escolar e humano que é primordial para a construção de uma escola e, consequentemente, de uma sociedade que esteja pautada nos anseios de todos os cidadãos. Esta deve promover uma educação que garanta os direitos básicos e essenciais para que possamos romper com os paradigmas excludentes que historicamente reproduziram o medo, a violência, o extermínio de todos que não estivessem dentro dos padrões considerados normais.

As políticas públicas vêm sendo construídas e transformadas ao longo do tempo. A citação de Cunha (2020) evidencia que a educação inclusiva não é algo pontual, mas uma construção histórica, cultural e social, que além de transformar o espaço escolar também modifica a sociedade.

Dessa forma, essa concepção se articula com as normativas que tratam da educação inclusiva, ao destacar que a verdadeira inclusão ocorre quando há quebra de paradigmas na forma de conceber as diferenças, rompendo com a lógica excludente e hierarquizadora historicamente presente nas instituições escolares.

Diante disso, reconhece-se que a consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um percurso histórico, cultural, social e normativo que culminou com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, a qual estabelece, em igualdade de condições, os direitos e as liberdades da pessoa com deficiência, objetivando a inclusão social e a cidadania (Brasil, 2015). Assim, para que ocorra uma inclusão efetiva, é necessário que o Estado, a comunidade escolar e a sociedade se envolvam, de modo que a escola se torne um ambiente de desenvolvimento, aprendizagem, interações e cidadania para todos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial do desenvolvimento humano marcada por experiências que integram o educar e o cuidar de forma indissociável. A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) consolidaram a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, estruturada em creche e pré-escola, reconhecendo-a como um direito da criança e dever do Estado. As Diretrizes Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI) definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Neste cenário, os documentos legais e orientadores criados passaram a consolidar novas concepções de infância e educação, voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, objetivando o desenvolvimento integral das crianças. Essas diretrizes reafirmam o compromisso compartilhado entre o Estado e a sociedade na garantia de uma educação que reconheça a infância como uma etapa fundamental da formação humana, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Para Kramer (2006), as crianças têm direitos, entre os quais se destaca o de frequentarem um espaço escolar, no qual o currículo favoreça a formação crítica e o pleno desenvolvimento de todos. Assim, a Educação Infantil precisa, como etapa inicial da educação básica, pensar desde a

construção de seus currículos até a prática pedagógica enquanto formadora de seres críticos, considerando as individualidades, o aporte cultural e social no qual os estudantes estão inseridos (Brasil, 2010). Desse modo, isso possibilita a construção de uma escola que promova o desenvolvimento das habilidades e a formação de novos saberes, por meio de um ensino inclusivo que respeite as características individuais de cada aluno.

Considerando que a Educação Infantil deve garantir o direito das crianças a um currículo formativo e se estende à criança com deficiência, é importante destacar que, embora a matrícula de crianças de 0 a 3 anos em creches não seja obrigatória (Brasil, 1996), muitos responsáveis optam por inseri-las nesses espaços educativos desde cedo. Essa inserção precoce é fundamental, pois favorece o convívio social, a estimulação e o desenvolvimento integral. Nessa fase inicial, algumas crianças já apresentam diagnósticos que as caracterizam como público da Educação Especial. Neste sentido, a LBI em seu art. 28, inciso I, reforça o dever do Estado em assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;” (Brasil, 2015, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que “[...] a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (Brasil, 2017, p. 36). Neste contexto, é necessário reconhecer o papel formador e estruturante da Educação Infantil, que influencia diretamente as etapas posteriores da escolarização, pois contribui para a formação integral do estudante. Assim, o reconhecimento legal do direito à educação inclusiva para crianças com deficiência dialoga diretamente com a concepção da BNCC, que aponta a Educação Infantil como princípio do desenvolvimento educacional.

Neste contexto, o professor ocupa um papel central, pois é o mediador e articulador de práticas pedagógicas intencionais que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência, assegurando uma inclusão verdadeiramente inclusiva e equitativa. Dessa forma, o engajamento conjunto do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, somado à prática pedagógica consciente e reflexiva do professor, consolida a escola como um espaço de equidade, respeito à diversidade e promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças (Brasil, 2015).

A concretização da inclusão na Educação Infantil não depende apenas de políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas, mas também da construção de ambientes escolares que promovam a participação, o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando suas características individuais neste processo.

De acordo com Carneiro (2019, p. 13), “no espaço escolar que propaga a inclusão social é onde a aprendizagem tem mais sentido. Contudo, é preciso criar condições adequadas por meio de

uma arquitetura escolar inclusiva onde os estudantes se sintam confortáveis e vejam a relação direta com o aprendizado nesse espaço favorável". Dessa forma, evidencia-se que a inclusão na Educação Infantil não se aplica apenas a práticas pedagógicas diversificadas, mas a organização estrutural e pedagógica da escola, incumbindo ao professor o papel de mediar e articular as ações, promovendo a plena participação e desenvolvimento de todos os estudantes e consequentemente, melhorando a qualidade da educação.

Nesta perspectiva, a qualidade do ensino não está apenas ligada ao acesso à escola, mas à relação como o ensino é planejado e vivenciado pelos estudantes. Como afirma Sasaki (2010, p.135), “a educação de qualidade é aquela que atende às necessidades de cada aluno, respeita o estilo de aprendizagem de cada aluno, propicia condições para o atingimento dos objetivos individuais e utiliza os potenciais de inteligências de cada aluno”. Assim, uma educação de qualidade pressupõe práticas pedagógicas que considerem e valorizem as diferenças de forma que todos os alunos tenham reais condições de desenvolver-se e aprender significativamente, demandando do professor uma prática intencional, inclusiva e sensível à diversidade.

Portanto, a Educação Infantil possibilita à criança, desde cedo, conviver com as diferenças, pois quando as crianças aprendem a reconhecer e acolher as singularidades de seus colegas, a escola contribui não só com o desenvolvimento integral do estudante, mas também com a formação de uma sociedade futura mais justa e inclusiva. É nesse sentido que Mantoan (2003), ressalta que o modo como as crianças vivenciam a inclusão nas salas de aula influencia diretamente o tipo de adulto e de sociedade que estamos ajudando a formar, apontando a escola como espaço de transformação e esperança para um futuro mais equitativo e humano.

Dessa forma, as escolas de Educação Infantil precisam ir além do acolhimento e assumir-se como ambiente de convivência, desenvolvimento, aprendizado e de respeito às diferenças, onde as práticas pedagógicas intencionais e a mediação do professor tornam-se instrumentos de transformação social. É nesse contexto que a LBI assume papel central ao reafirmar o direito de todos à educação de qualidade, equitativa e acessível, responsabilizando o Estado, a família e a comunidade escolar por sua efetivação (Brasil, 2015). Assim, a concretização da inclusão desde a infância torna-se caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e que respeita as diferenças, na qual o direito de aprender e se desenvolver plenamente são assegurados a todas as crianças.

O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS TEMPOS DA LBI

À medida que a legislação educacional brasileira foi sendo construída, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser gradualmente incorporado e consolidado como um serviço essencial no processo de inclusão de crianças da Educação Especial. Desde a sua primeira menção na Constituição Federal de 1988, o AEE vem sendo reafirmado em diversas normativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), que reconhecem a sua transversalidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1996; 2008).

Neste percurso, outros documentos reforçaram e detalharam a estrutura e o funcionamento do Serviço de Apoio Educacional Especializado, como a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais do AEE na Educação Básica, definindo seu público-alvo, local de oferta e a forma de atendimento (Brasil, 2009). Já o Decreto nº 7.611/2011 assegura a matrícula obrigatória de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo o AEE como apoio complementar ou suplementar, nunca substitutivo ao ensino comum (Brasil, 2011). Assim, o AEE deixa de ocupar um espaço periférico nas políticas públicas e consolida-se como um pilar estruturante da educação inclusiva brasileira.

No movimento de consolidação das políticas educacionais brasileiras, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representa um marco normativo que fortalece os princípios já delineados nas legislações anteriores. Em seu artigo 28, inciso II, a LBI reforça o papel estruturante e inclusivo do AEE ao incumbir ao Estado o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015 p. 9).

Nesta perspectiva, cabe ao poder público ofertar serviços, recursos e estratégias que promovam o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão de estudantes da educação especial em todos os níveis e etapas da educação básica, com especial atenção à Educação Infantil, por ser a fase em que se constituem as bases do desenvolvimento integral da criança.

No conjunto de ações voltadas à concretização da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado assume papel central, abrangendo desde a participação no Projeto Político Pedagógico (PPP) até a produção de materiais pedagógicos acessíveis, objetivando a superação das barreiras de aprendizagem que surgem no percurso de desenvolvimento escolar (Brasil, 2015).

No contexto da Educação Infantil, o AEE se destaca por possibilitar intervenções precoces e colaborativas, favorecendo o desenvolvimento das crianças da Educação Especial (Brasil, 2008). Assim, consolida-se como um serviço essencial à efetivação da inclusão educacional, garantindo que o direito ao desenvolvimento e aprendizagem se materialize nos espaços escolares desde os primeiros anos da trajetória educativa.

Ao mesmo tempo em que a LBI era sancionada, consolidando direitos e diretrizes para a educação inclusiva da pessoa com deficiência, foi lançada a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, documento que fornece orientações específicas para a atuação do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Segundo a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, “é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica [...]” (Brasil, 2015, p. 4). Esse reconhecimento evidencia que a inclusão das crianças da educação especial deve ser iniciada precocemente, oportunizando às crianças interações e aprendizagens equitativas desde a primeira infância.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, por se tratar de um documento que aborda diretamente a Educação Infantil e o AEE, considerando aspectos essenciais desta etapa da escolarização. O documento apresenta orientações e instrumentos que possibilitam práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem que devem ser utilizados como meios para facilitar o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão das crianças da educação especial, enfatizando o papel do professor neste processo (Brasil, 2015).

Tanto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) quanto a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (Brasil, 2015) estabelecem fundamentos complementares para a efetivação da inclusão na Educação Infantil, articulando direitos, planejamento pedagógico e oferta de recursos especializados. Enquanto a LBI define os direitos das crianças público-alvo da Educação Especial, garantindo acesso, permanência e participação no espaço escolar, a Nota Técnica aprofunda essas diretrizes, orientando a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma a contemplar práticas inclusivas e individualizadas (Brasil, 2015).

Nesse contexto, o planejamento de estudos de caso e a elaboração de Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) tornam-se instrumentos estratégicos para identificar necessidades, organizar recursos pedagógicos e viabilizar a utilização de tecnologias assistivas, promovendo acessibilidade e aprendizagem equitativa (Brasil, 2015). Assim, ambos os documentos se complementam ao fornecer uma base normativa e prática para que o AEE seja planejado, estruturado e implementado de maneira a assegurar que todas as crianças tenham

oportunidades concretas de participação, desenvolvimento e autonomia desde os primeiros anos escolares.

Na Educação Infantil, o AEE assume papel decisivo para o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da Educação Especial. Segundo Bramé e Silva (2024, p. 23), “A Educação Infantil é a base para esse desenvolvimento inicial, sendo importante para a construção de conhecimentos e o estímulo de habilidades que serão ampliadas ao longo da trajetória escolar”. Assim, é neste espaço que o AEE, enquanto serviço educacional, fortalece práticas pedagógicas voltadas à promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e da inclusão, por meio de interações significativas e dos fazeres pedagógicos acessíveis a todos os estudantes da Educação Especial.

A presença do AEE desde a primeira infância contribui para a identificação precoce das necessidades educacionais específicas, permitindo que o processo educativo se desenvolva de forma intencional, inclusiva e sensível às singularidades de cada criança. Como ressalta a Nota Técnica nº 02/2015, “Como as crianças sem deficiência, as crianças com deficiência também aprendem se tiverem oportunidade de interagir e se desafiar. Em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento” (Brasil, p. 3). Nesse sentido, o AEE atua como um serviço mediador, articulando ações pedagógicas que ampliam a aprendizagem e a participação, assegurando que o desenvolvimento infantil ocorra em ambientes acessíveis, lúdicos e socialmente interativos.

Para que esses objetivos se concretizem, é fundamental que o AEE ultrapasse às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), participe das ações promovidas no espaço escolar. Na Educação Infantil, essa articulação favorece experiências colaborativas em que professores do atendimento especializado e da sala comum observam, dialogam e constroem práticas pedagógicas conjuntas. Como afirmam Silva e Vilaronga (2021), o AEE não deve se restringir às salas de recursos multifuncionais, mas integrar-se ao cotidiano da sala de aula, prevenindo a segregação dos estudantes da Educação Especial. Essa integração está alinhada à LBI (Brasil, 2015), que assegura o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo a inclusão desde a Educação Infantil.

Dessa forma, a parceria entre os professores do AEE e da sala comum torna-se um elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Conforme a Nota Técnica nº 02/2015, a organização do AEE exige parceria entre os professores do atendimento especializado e da sala comum, baseada no diálogo, na observação e na construção de práticas pedagógicas colaborativas voltadas à aprendizagem e à inclusão (Brasil, 2015). Por meio dessa colaboração, o AEE deixa de ser apenas um serviço de apoio e passa a ser um componente estruturante do processo educativo

na Educação Infantil, assegurando que os princípios da LBI sejam traduzidos em experiências concretas de aprendizagem, desenvolvimento e participação de todas as crianças.

Portanto, a LBI consolida o AEE como um serviço estruturante da Educação Infantil, oferecendo um marco legal que garante direitos à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2015). Dessa forma, a legislação aponta caminhos para a inclusão, mas a sua efetivação depende da transformação concreta das práticas pedagógicas, exigindo que os professores do AEE atuem de forma intencional e colaborativa, adaptando estratégias, materiais e recursos de acessibilidade às necessidades individuais dos estudantes. Assim, mais do que cumprir normas, a presença do AEE na Educação Infantil deve ser entendida como uma oportunidade de transformar a escola em espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover equidade, autonomia e aprendizagem significativa desde os primeiros anos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, refletiu-se sobre o papel do AEE na Educação Infantil, articulando-o aos fundamentos legais e pedagógicos que sustentam a perspectiva da educação inclusiva no Brasil. As discussões partiram de uma revisão das políticas e normativas que antecederam a LBI, avançando para a análise de como esse marco legal fortaleceu o reconhecimento do AEE como um direito educacional inalienável, que deve ser assegurado desde os primeiros anos da escolarização.

Nesse contexto, a abordagem permitiu compreender que o AEE, enquanto serviço de apoio e complementação, tem importância central na efetivação da inclusão, pois contribui para o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, a LBI consolidou o princípio de que a inclusão é condição indispensável para a garantia da igualdade de oportunidades, definindo a oferta do AEE como dever do poder público e das instituições escolares. Nesse sentido, a lei reafirma a Educação Infantil como espaço de formação humana, social e emocional, em que todas as crianças, sem exceção, devem ter acesso a práticas pedagógicas equitativas e a ambientes acessíveis.

A inclusão se concretiza na prática quando o professor de AEE atua de forma colaborativa com o docente da sala comum, promovendo mediações pedagógicas que respeitam o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada criança. O AEE, portanto, ultrapassa o caráter técnico e se consolida como ação educativa, ética e política.

A revisão bibliográfica demonstrou que, apesar dos avanços normativos e conceituais conquistados nas últimas décadas, ainda persistem desafios significativos para a efetivação plena do AEE na Educação Infantil. Entre os principais entraves, destacam-se as lacunas na teoria e prática em relação às ações colaborativas entre os professores da SRM e os professores da sala comum e a construção de práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Esses fatores revelam que, embora o arcabouço legal assegure o direito à educação inclusiva, sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas permanece um processo em construção.

Dessa forma, este estudo evidencia que a consolidação de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva requer o fortalecimento das políticas públicas, a ampliação da formação continuada dos profissionais da educação e a criação de condições concretas de acessibilidade, conforme preconiza a LBI (Brasil, 2015). Além disso, é imprescindível valorizar o lúdico, a interação e a colaboração como eixos estruturantes das práticas pedagógicas voltadas à diversidade. A participação da família, nesse contexto, constitui-se como elemento essencial para a construção de trajetórias escolares mais humanas, participativas e sensíveis às singularidades de cada criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2008).

À luz da LBI o AEE assume um papel estratégico na construção de uma escola que reconhece e acolhe as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Sua presença na Educação Infantil reafirma que a inclusão não é um favor nem uma concessão, mas um direito assegurado por lei e sustentado por valores éticos e democráticos. Mais do que cumprir uma exigência legal, investir na efetivação do AEE desde os primeiros anos significa fortalecer o compromisso da escola com uma educação de qualidade, capaz de garantir a todas as crianças o direito de aprender, conviver e desenvolver-se plenamente.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de pesquisas futuras que investiguem empiricamente a efetividade do AEE, na Educação Infantil, na promoção do desenvolvimento integral e da aprendizagem significativa das crianças da Educação Especial. Essas investigações poderão contribuir para aprimorar práticas pedagógicas e políticas educacionais, fortalecendo a construção de uma Educação Infantil cada vez mais inclusiva, equitativa e sensível às singularidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRAMÉ, Marieni Luiza; SILVA, Angélica da Fontoura Garcia. A colaboração entre professores da Educação Infantil: reflexões e práticas a partir da BNCC. In: **IP Congresso Internacional de Inovação e Pesquisa**, 1, 2024. Londrina: UNOPAR, 2024. p. 23–30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da Educação**: Brasília, DF, Seção 1, p. 12 18 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

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, 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, Seção 1, p. 27833, p. 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 24 set. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Nota Técnica Conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015. **Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Brasília: Secadi, 2015.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 4. ed. São Paulo: Edicon, 2022.

CARNEIRO, Laís da Silva. **Arquitetura escolar inclusiva : moldando o espaço físico para a educação**. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) — Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni (DOCTUM), Teófilo Otoni, 2019.

CUNHA, Taíza Lima da. **Manual sobre os paradigmas educacionais do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais**. Macció/AL, 2020. Produto eletrônico.

Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572324/2/MANUAL%20PEDAG%C3%93GICO.pdf>.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730-745, abr. 2019. E-ISSN 1982-5587

MOREIRA, Jolene Rocha Bezerra. **Avanços e desafios da Lei Brasileira de Inclusão: uma avaliação de impacto da atuação dos(as) professores(as) no Atendimento Educacional Especializado** 135 f. : il. color. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 180p.

SILVA, Rossicleide Santos da.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p.1-20,

Capítulo 3

DEZ ANOS DE LUTA POR OPORTUNIDADES: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DA LBI

Maria Leticia Juvino de Lucena
Nathália Xavier da Silva

Este capítulo tem como tema central a análise da trajetória histórica e do impacto transformador da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), no contexto social e, sobretudo, no mundo do trabalho brasileiro. Em 2025, a LBI completa sua primeira década de vigência, um marco que convida a uma reflexão crítica sobre os avanços conquistados e os desafios ainda persistentes na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A problematização que orienta este estudo parte da constatação de que, apesar de um arcabouço legal robusto, a inclusão plena das pessoas com deficiência continua sendo frequentemente barrada por resistências culturais, preconceito atitudinal e falhas estruturais, especialmente no campo educacional e profissional. Pergunta-se, portanto, em que medida a LBI conseguiu desarmar as estruturas históricas de segregação, se o cumprimento das cotas legais se traduziu em inclusão efetiva e desenvolvimento de carreira e qual é o papel ético da sociedade e das corporações na superação de práticas discriminatórias que, embora sutis, configuram formas de violência psicológica e exclusão social.

O objetivo deste capítulo é avaliar e analisar criticamente os dez anos de vigência da LBI, contextualizando historicamente a legislação da pessoa com deficiência no Brasil, destacando as limitações dos modelos anteriores e a importância da Lei nº 7.853/1989 como precursora, discutindo a mudança de paradigma imposta pela LBI, que define a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais, investigando a correlação entre a qualidade da inclusão educacional e o sucesso da inclusão profissional, com ênfase na acessibilidade atitudinal e no pertencimento, analisando o impacto concreto da LBI no mercado de trabalho e examinando como a lei impulsionou empresas a transcenderem o mero cumprimento de cotas para adotar a diversidade como valor estratégico, alinhado à agenda ESG, além de reforçar o imperativo ético e social da inclusão plena, que exige uma transformação profunda nas mentalidades e na convivência, garantindo que a pessoa com deficiência seja reconhecida por sua capacidade e subjetividade, e não reduzida ao seu diagnóstico.

A análise parte de uma revisão teórica e bibliográfica que evidencia a transição dos modelos médico e assistencialista para o modelo social e de direitos humanos. Durante décadas, a deficiência foi reduzida a um diagnóstico biológico ou tratada como objeto de caridade, negando autonomia e cidadania. A virada ocorreu com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, que introduziu a concepção de que a deficiência não é atributo individual, mas resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. A LBI incorporou essa visão, tornando a remoção de barreiras físicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais uma obrigação legal.

Essa mudança dialoga com fundamentos da psicologia e da pedagogia, como a perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano na interação social, a teoria da identidade social de Tajfel e Turner, que destaca a importância do pertencimento, e a pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende a conscientização como caminho para superar preconceitos e práticas assistencialistas. A essas bases soma-se a compreensão, aprofundada por autores como Bosa, do papel crucial do apoio familiar e da aceitação incondicional para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia da pessoa com deficiência, elementos essenciais para sua plena participação social e profissional.

A metodologia adotada é qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, estruturada como um ensaio teórico-bibliográfico articulado à análise de dados legais e sociais. Foram examinadas as principais legislações, como a Lei nº 7.853/1989, a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e a própria LBI, além de obras de referência em psicologia, sociologia e educação, e dados secundários de instituições como o Ministério do Trabalho e Emprego, o IPEA e o Senado Federal. O objetivo metodológico é confrontar o discurso da inclusão com a realidade da implementação, avaliando a coerência entre teoria e prática.

Os resultados e a discussão revelam que a LBI representou um avanço ao superar a chamada “inclusão por exclusão”, típica do modelo de cotas, em que a contratação se limitava ao cumprimento numérico sem garantir acessibilidade e desenvolvimento. A lei deslocou o foco para a responsabilidade das empresas na remoção de barreiras, introduzindo a acessibilidade atitudinal como eixo central da inclusão. Contudo, a análise também evidencia que a falha na inclusão escolar é a primeira e mais grave barreira para a inclusão profissional, pois a ausência de pertencimento mina a autoconfiança e compromete a inserção no mercado de trabalho.

O preconceito, ainda presente, atua como forma de violência psicológica que nega a dignidade e a subjetividade das pessoas com deficiência. Apesar do crescimento no número de empregos formais, persistem a sub-representação em cargos de liderança e a alta rotatividade, o que demonstra que a inclusão plena ainda não foi alcançada. Nesse contexto, a LBI se apresenta como motor para que empresas incorporem a diversidade como valor estratégico, alinhado à

dimensão social da agenda ESG, transformando adaptações antes vistas como custos em melhorias universais que beneficiam a todos.

Conclui-se que a década de vigência da LBI consolidou o modelo social da deficiência e obrigou empresas e instituições a repensarem práticas, mas a efetividade da inclusão depende de uma transformação cultural profunda. O futuro da inclusão no Brasil exige uma educação de base verdadeiramente inclusiva, empresas comprometidas com a diversidade como valor estratégico e uma sociedade consciente, capaz de superar preconceitos e reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito histórico, social e produtivo. A LBI, portanto, não deve ser vista apenas como um marco jurídico, mas como um projeto ético e civilizatório que desafia o país a construir uma sociedade em que a diferença não seja barreira, mas potência.

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

O que você sabe sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)? Se acha que é apenas mais uma lei burocrática, prepare-se para repensar. Por décadas, milhões de brasileiros foram invisíveis para a legislação, enfrentando barreiras tão altas que a simples ideia de uma vida digna parecia um sonho distante. Estamos falando de um tempo em que a pessoa com deficiência (PcD) era vista não como um cidadão de direito, mas como alguém que dependia de caridade.

Mas, afinal, o que foi preciso para que o Brasil finalmente reconhecesse a humanidade plena de seus cidadãos com deficiência? Não foi apenas a assinatura de um papel; foi uma revolução de mentalidade. Foi a compreensão de que o problema nunca esteve na pessoa, mas sim nas barreiras criadas pela nossa própria sociedade, sejam elas físicas (uma escada sem rampa) ou, o que é pior, atitudinais (a simples negação de uma oportunidade). Imagine ser constantemente reduzido a uma única palavra: o seu diagnóstico. Esse é o ponto crucial: a LBI não é sobre o que falta, mas sobre o que se deve dar: dignidade, autonomia e o direito de pertencer.

QUEBRA DE ESTIGMAS: ALÉM DO DIAGNÓSTICO, A PESSOA COM HABILIDADES SUBJETIVAS

Ao falarmos sobre inclusão, é vital que, antes de qualquer diagnóstico, condição ou transtorno, vejamos a pessoa como um ser humano completo, com suas próprias habilidades, emoções e subjetividades. Muitas vezes, a sociedade foca excessivamente no que a pessoa não pode fazer, em vez de valorizar aquilo que ela pode oferecer, suas qualidades e potencialidades. Quando nos concentramos apenas nos diagnósticos como “cegueira”, “paralisia”, “autismo” ou qualquer

outro, corremos o risco de reduzir a pessoa a esses rótulos, esquecendo que por trás de cada condição há um indivíduo único, com uma identidade própria e uma visão de mundo que não pode ser reduzida ao seu transtorno (Amaral, 1994). A deficiência não define quem a pessoa é; ela é uma parte de sua jornada, mas jamais deve ser tratada como seu único atributo.

A verdadeira essência do ser humano transcende qualquer rótulo médico ou psicológico. Quando passamos a ver a pessoa como alguém com habilidades subjetivas, com sonhos, com medos, com capacidades criativas e intelectuais, rompemos com o Modelo Médico e começamos a criar um espaço onde a diferença é respeitada e a diversidade é reconhecida como um enriquecimento para todos.

O custo de focar no déficit não é apenas individual, é social. Ao limitar a identidade da pessoa ao seu “déficit”, a sociedade se priva de um vasto manancial de talentos, resiliência e perspectivas únicas. A experiência de navegar por um mundo que não foi desenhado para você frequentemente gera soluções criativas e uma capacidade de superação que se tornam valiosos ativos em qualquer equipe ou comunidade. A LBI, ao exigir a remoção de barreiras, funciona como um catalisador para liberar essa capacidade produtiva. Ela nos lembra que a inclusão não é um ato unilateral de “ajuda”, mas sim um investimento mútuo que enriquece o tecido social e corporativo, permitindo que a pessoa com deficiência se torne uma força ativa de inovação e transformação.

PORQUE A LUTA SE TORNOU LEI: AS LIMITAÇÕES DO MODELO ANTERIOR

A urgência da criação da LBI reside precisamente nas limitações dos modelos anteriores de atenção à pessoa com deficiência. O Modelo Médico, que vigorou por muito tempo, focava unicamente no déficit do indivíduo, buscando “cura” ou reabilitação para que a pessoa se “adaptasse” à sociedade. Essa visão falhou miseravelmente ao ignorar o papel da sociedade na exclusão.

Paralelamente, a abordagem assistencialista reduzia o PcD à condição de objeto de caridade, perpetuando a dependência e negando a cidadania plena (Diniz, 2007). A ausência de um instrumento legal unificado, que garantisse direitos e não apenas “favores”, resultava em lacunas na saúde, educação e, crucialmente, no trabalho, onde a inação social impedia a realização do potencial humano. A LBI se ergue, assim, como uma resposta ética e legal para romper com essa história de segregação.

Mas o que exatamente mudou? O que transformou a visão de uma sociedade que, por muito tempo, viu a deficiência como um problema individual? A resposta está na LBI – Lei 13.146/2015. Esta lei não surgiu do nada; ela é o resultado de uma luta incansável para derrubar

muros, sejam eles físicos ou preconceituosos. Antes da LBI, o mercado de trabalho era um campo minado para as pessoas com deficiência.

A inclusão era, na melhor das hipóteses, simbólica. Muitos PcDs enfrentavam: 1. Falta de Acessibilidade: locais de trabalho que não tinham rampas, elevadores adaptados ou banheiros acessíveis eram a regra, não a exceção. Isso impedia que a pessoa sequer pudesse entrar no prédio. 2. Discriminação Velada: em entrevistas de emprego, a deficiência era, muitas vezes, o motivo não declarado para a recusa. O candidato poderia ser qualificado, mas a falta de preparo e o preconceito das empresas criavam uma barreira intransponível. 3. Subempregos: quando conseguiam uma vaga, era comum serem relegados a posições de baixa remuneração e sem oportunidades de crescimento. O potencial profissional era ignorado, e a pessoa era vista apenas por sua limitação.

Nesse cenário, a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), apesar de sua importância histórica, rapidamente atingiu seu limite. Ao focar estritamente na obrigação numérica de contratação para empresas com cem ou mais funcionários, ela cumpriu o papel de abrir as portas à força, mas não garantiu que o ambiente de trabalho fosse, de fato, acolhedor. O resultado foi a proliferação da chamada “inclusão por exclusão”: a pessoa estava presente na folha de pagamento, mas isolada, sem desenvolvimento de carreira e frequentemente alocada em tarefas sem impacto. A legislação precisava evoluir de um modelo que contava pessoas para um modelo que valorizava a pessoa e exigia a transformação do ambiente.

Vale ressaltar que a LBI não surgiu em um vácuo legislativo. Se a LBI é a espinha dorsal dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, a Lei 7.853/1989 é a sua semente. Antes dela, a proteção a essa população era quase inexistente ou tratada de forma assistencialista, como uma questão de caridade, e não de direito. Sancionada em 24 de outubro de 1989, essa lei foi a primeira a estabelecer normas gerais que buscavam a integração social da pessoa com deficiência. Ela marcou uma transição crucial: a pessoa com deficiência passou a ser vista não apenas como um indivíduo que precisa de ajuda, mas como um sujeito de direitos que necessita de políticas públicas para garantir sua plena participação na sociedade.

Embora seja considerada um marco, a Lei de 1989 era um texto genérico e, se comparada à LBI, bastante limitado. Contudo, ela introduziu conceitos e diretrizes fundamentais que abriram caminho para as legislações futuras, como: Criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE); Princípios de Inclusão: como a garantia do acesso à educação, saúde, trabalho e lazer. Embora não detalhasse como isso deveria ser feito, ela lançou as bases para que as políticas públicas comessem a ser pensadas sob uma perspectiva de inclusão. E Infrações e Penalidades: pela primeira vez, a lei previa punições para quem negasse emprego ou

segregação a pessoas com deficiência. Era um esforço inicial, ainda que tímido, para combater a discriminação no mercado de trabalho e em outros setores.

A importância fundadora da Lei 7.853/1989, contudo, reside na sua força pioneira para estabelecer os princípios básicos da inclusão em áreas-chave, como a educação. Ao determinar normas gerais sobre a integração social, a lei forneceu a base legal para que a escola deixasse de ser um espaço exclusivo. É no ambiente escolar que a inclusão adquire seu significado mais profundo, pois é ali que se constroem a autonomia e as competências sociais e cognitivas essenciais para a vida adulta e o mercado de trabalho (Mazzotta, 2011). Mas, ao falarmos de inclusão, surge uma pergunta fundamental que a escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, deve constantemente enfrentar: Qual é a nossa missão central? Estamos formando indivíduos para competir ou para conviver? Esta pergunta adquire ainda mais relevância quando tratamos de inclusão.

Vygotsky nos ensina que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o meio social, e que todos têm potencial para aprender, independentemente das suas condições, desde que recebam o apoio necessário. Quando a criança começa a transitar pelo mundo, a escola se torna seu segundo lar. É nesse ambiente que ela começa a quebrar o “narcisismo primário”, conceito desenvolvido por Freud, ao enfrentar as primeiras frustrações e entender que o mundo não gira ao seu redor. A criança percebe que o outro existe como alguém diferente, com desejos e necessidades próprias.

É nesse ponto que precisamos refletir: com quais ferramentas os profissionais da educação estão atuando para garantir a inclusão de todos os alunos? Colocar estudantes com deficiência nas mesmas salas de aula que os demais é um passo importante, mas isso é apenas a integração, ou seja, permitir a presença. Inclusão vai além disso: é garantir a participação ativa de todos, respeitando as subjetividades e as necessidades específicas de cada aluno. Na prática, a inclusão exige que a escola se adapte às diversidades dos alunos, e não o contrário ou seja, que os alunos não precisem se adaptar à escola. Embora o discurso de inclusão esteja presente em muitas teorias educacionais, com palavras empáticas e generosas, ainda existem instituições que persistem em práticas excludentes e desrespeitosas.

Falar de inclusão é falar de muito mais do que acessibilidade física ou estrutura adequada. Inclusão é também escuta ativa, acolhimento emocional e reconhecimento da dignidade humana. Como nos ensina a psicologia social, especificamente através da Teoria da Identidade Social de Henri Tajfel, os indivíduos constroem parte de seu autoconceito a partir dos grupos aos quais pertencem, atribuindo valor emocional a essa ligação.

No contexto escolar, isso significa que os estudantes não devem estar apenas fisicamente presentes, mas também sentir que fazem parte do grupo, sendo reconhecidos e valorizados. Quando a escola falha em promover esse sentimento de pertencimento, especialmente para alunos com deficiência ou que não se encaixam no padrão dominante, ela compromete não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o psicológico e social desses estudantes, com suas limitações, potências e singularidades.

Antes mesmo da escola, contudo, a inclusão começa no lar. O ambiente familiar atua como o primeiro agente de validação da identidade da pessoa com deficiência. A aceitação incondicional por parte da família, o apoio ativo na busca por tratamentos e melhorias na qualidade de vida, e o reforço da autonomia são fatores preditivos cruciais para o desenvolvimento da autoestima e da resiliência. Quando a família abraça a condição não como um fardo, mas como um aspecto da vida que exige adaptação e luta por direitos, ela forma um indivíduo fortalecido, que se vê como sujeito capaz.

A escola e a sociedade precisam, portanto, reconhecer essa base familiar como um pilar de apoio insubstituível, garantindo que as políticas públicas e o mercado de trabalho não desfaçam o trabalho de construção de identidade realizado dentro de casa. A ausência desse suporte familiar incondicional, no entanto, pode ser devastadora. Quando a pessoa com deficiência não encontra no lar a aceitação genuína – um conceito central na psicologia humanista de Carl Rogers – o desenvolvimento do self é comprometido. O sentimento de ser um “encargo” ou uma “decepção” se instala, levando a um severo prejuízo na autoestima e na auto concepção (BOSA, 2011). Esse trauma primário se manifesta na esfera social e profissional como insegurança, dificuldade em interagir e baixa capacidade de reivindicar direitos. A família que se retrai, nega o diagnóstico ou evita a busca por auxílios e terapias especializadas não apenas negligencia o tratamento, mas também perpetua o isolamento, sabotando a futura inclusão escolar e, consequentemente, a realização plena no mercado de trabalho exigida pela LBI.

Neste sentido, a escola inclusiva deve ser vista como o primeiro laboratório de inclusão atitudinal e social, espelhando e amplificando o trabalho que dever ser iniciado pela família. É no ambiente educacional que o indivíduo, já validado pelo suporte familiar, confronta o preconceito social pela primeira vez. Aprende-se a conviver com a diferença não como um fardo a ser tolerado — conceito passivo que subentende a existência de um padrão normativo a ser meramente suportado —, mas como um elemento de enriquecimento mútuo e necessário. A inclusão plena, ao contrário da tolerância, valoriza a diversidade como o próprio ponto de partida para a construção da sociedade. Portanto, a falha da escola em desconstruir o preconceito e em garantir a autonomia e o pertencimento na infância e adolescência projeta um adulto com o seu potencial

sufocado e um mercado de trabalho que, por sua vez, se mostra mais resistente, inflexível e incapaz de atender às transformações estruturais exigidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Portanto, todos merecem um lugar no mundo, não apesar de suas condições, mas com elas. E é dever da escola garantir esse lugar, não como uma concessão, mas como um direito. A educação inclusiva não é um favor, é um compromisso com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A trajetória profissional da pessoa com deficiência é intrinsecamente ligada à qualidade de sua trajetória educacional, pois uma inclusão escolar efetiva, com recursos e atendimento educacional especializado, é o alicerce para que o indivíduo chegue ao mundo do trabalho com as qualificações e a autoconfiança necessárias. Se a inclusão falha na escola, a barreira no emprego se torna quase intransponível, o que reforçou a necessidade de uma legislação mais robusta, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), para garantir a acessibilidade e o suporte desde a base educacional, assegurando que o processo de inclusão se estenda por toda a vida, incluindo a plena participação no mercado de trabalho. Apesar de essenciais, essas leis anteriores foram passos insuficientes. Eram fragmentadas e, muitas vezes, não eram aplicadas de forma efetiva. A visão da deficiência ainda era predominantemente médica e assistencialista, ou seja, focada em “consertar” a pessoa e não em “remover as barreiras” da sociedade.

Foi a partir da ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, em 2008, que o Brasil assumiu um compromisso ainda maior. A Convenção trouxe o modelo social da deficiência, que entende a deficiência como uma interação entre as características da pessoa e as barreiras que a sociedade impõe. A partir daí, a necessidade de criar uma lei robusta e unificada, que incorporasse essa nova visão, tornou-se urgente.

A LBI, sancionada em 2015, consolidou todos esses conceitos, transformando a proteção aos PcDs de um favor social em um direito inalienável. Ela não apenas reforçou as cotas, mas também detalhou a necessidade de acessibilidade em todos os âmbitos, combateu a discriminação e, pela primeira vez, assegurou o direito à vida independente.

Em 2025, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), completa sua primeira década de vigência. Mais do que um marco legislativo, a LBI representa um avanço civilizatório, consolidando direitos e desconstruindo barreiras históricas que impediam e limitavam a plena participação social e profissional de milhões de brasileiros. No universo do trabalho, a LBI trouxe consigo a força para transformar a paisagem corporativa, desafiando o mercado a ir além do cumprimento de cotas e a abraçar a diversidade como um valor estratégico e humano. Antes da LBI, a inclusão no mercado de trabalho era predominantemente vista através da ótica da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), que

estabelecia a obrigatoriedade de contratação de pessoas com deficiência em empresas com 100 ou mais funcionários. Embora fundamental para abrir as portas do emprego, o modelo de cotas, por si só, revelou-se insuficiente para garantir uma inclusão verdadeira.

Muitas empresas, ao longo dos anos, limitavam-se a preencher a cota sem criar as condições necessárias de acessibilidade, desenvolvimento e acolhimento, resultando em altas taxas de rotatividade e, em alguns casos, em "inclusão por exclusão".

A LBI, com seu arcabouço abrangente, mudou o foco. Ao tratar a deficiência como uma interação entre impedimentos e barreiras, a lei responsabilizou a sociedade – e, por extensão, as empresas – pela criação de um ambiente que promova a igualdade de oportunidades. A nova legislação exige não apenas a contratação, mas também o oferecimento de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, tecnológica e atitudinal. A pesquisadora e ativista da inclusão, Glória (2018), em seu estudo sobre a LBI, destaca que a lei “impulsiona as empresas a adotarem uma cultura de inclusão que vai muito além de um número, focando em diversidade, inovação e no respeito aos direitos humanos”.

A LBI representou uma mudança de paradigma que transcendeu a simples imposição de números. Ao se aprofundar na questão da deficiência como um fenômeno multifatorial, a LBI deslocou o foco do indivíduo para o ambiente. Antes, a falha era frequentemente atribuída à pessoa com deficiência por "não se encaixar" no modelo de trabalho existente. Com a LBI, a responsabilidade recai sobre a sociedade e, em particular, sobre as empresas, de removerem as barreiras que impedem a participação plena.

DESAFIOS E CONQUISTAS DE UMA DÉCADA

Ao longo desses dez anos, o impacto da LBI no mundo do trabalho é visível, mas os desafios persistem. Dados do Ministério do Trabalho e Emprego indicam um crescimento no número de pessoas com deficiência empregadas formalmente, mas a sub-representação ainda é uma realidade. Muitas empresas ainda enfrentam dificuldades em adaptar seus processos seletivos e ambientes de trabalho.

Essa sub-representação é particularmente crítica em cargos de liderança e áreas de alta especialização, revelando que a inclusão frequentemente se restringe a posições operacionais, sem perspectiva de ascensão de carreira. O processo seletivo, em si, permanece como a primeira grande barreira atitudinal: questionários não adaptados, entrevistas conduzidas por recrutadores despreparados e a falta de uso de tecnologias assistivas eficazes segregam o talento antes mesmo que ele possa ser avaliado. O que vemos, na prática, é que o mercado ainda prioriza o “ajuste” ao

molde da empresa, em vez de utilizar o arcabouço da LBI para promover a flexibilidade e a inovação necessárias para acolher a diversidade de habilidades.

A LBI, no entanto, tem sido uma poderosa ferramenta para a superação desses obstáculos. Experiências de sucesso mostram que a inclusão gera valor em múltiplas frentes. Empresas que investem em acessibilidade e em um ambiente de trabalho acolhedor reportam melhora no clima organizacional, aumento da inovação e maior retenção de talentos. Um exemplo notável é a experiência da startup brasileira que, ao contratar programadores com deficiência visual, desenvolveu novas ferramentas e metodologias que otimizaram o trabalho de toda a equipe.

A acessibilidade atitudinal, uma das exigências da LBI, é a chave para essa transformação cultural. Ela se refere à mudança de mentalidade, à quebra de preconceitos e estereótipos que são, muitas vezes, mais difíceis de superar do que as barreiras físicas. Uma empresa pode ter rampas e elevadores, mas se seus colaboradores e gestores não estiverem preparados para lidar com a diversidade, a inclusão não se concretizará.

A LBI, ao enfatizar esse aspecto, promove a necessidade de capacitação e sensibilização, incentivando programas de treinamento para toda a equipe sobre temas como diversidade, comunicação inclusiva e o potencial das pessoas com deficiência.

Além disso, a LBI influenciou a forma como as empresas percebem o talento. Em vez de contratar para preencher uma cota, as organizações passaram a buscar pessoas com deficiência por suas habilidades e competências. Isso leva a uma reestruturação dos processos seletivos, com a adoção de tecnologias assistivas e entrevistas mais focadas em habilidades. A inclusão passa a ser vista como um fator de inovação e competitividade, pois a diversidade de perspectivas e experiências no ambiente de trabalho estimula a criatividade e a busca por soluções mais abrangentes para todos os clientes, com e sem deficiência. A LBI, portanto, não apenas abriu as portas, mas também impulsionou uma reavaliação interna das empresas sobre como o talento é identificado, desenvolvido e valorizado.

A inclusão se torna, assim, um reflexo do compromisso da organização com a equidade e com um modelo de gestão mais moderno e humano. A inclusão, quando genuína, transforma o que era percebido como um “problema” em uma solução. O educador e filósofo Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Esta máxima se aplica diretamente à inclusão.

O papel do gestor e da empresa não é “acolher” o deficiente, mas sim criar as condições para que ele possa, com autonomia, produzir, colaborar e construir sua carreira, desmistificando preconceitos e provando que a diferença, de fato, soma.

Essa visão freiriana nos força a encarar o desafio da retenção. Não basta a contratação inicial; o ciclo de inclusão só se completa com a garantia de pertencimento e o investimento em desenvolvimento de carreira. A alta rotatividade entre profissionais com deficiência, um problema persistente, muitas vezes sinaliza a falha da empresa em prover um ambiente que ofereça desafios e oportunidades de crescimento horizontal e vertical. A LBI, ao exigir o desenho universal e a eliminação de barreiras, impõe que os planos de desenvolvimento individualizados e os programas de mentoria sejam a regra. A verdadeira vitória da LBI será vista quando a taxa de promoção de pessoas com deficiência alcançar a média dos demais colaboradores, indicando que o mercado de trabalho superou a mentalidade de “emprego assistencial” em favor da “inclusão de talentos” em todos os níveis hierárquicos.

CRIANDO UM MUNDO MENOS CRUEL

Viver em uma sociedade onde o preconceito é normalizado tem efeitos devastadores não apenas sobre as pessoas com deficiência, mas sobre toda a estrutura emocional, ética e social que nos sustenta como coletivo. O preconceito, muitas vezes disfarçado de “ignorância” ou “falta de preparo”, se manifesta como uma violência psicológica sutil e persistente nas escolas, no mercado de trabalho, nos espaços públicos e, tragicamente, até mesmo dentro do ambiente familiar.

Segundo dados do Atlas da Violência (IPEA, 2020), foram registrados mais de 7,6 mil casos de violência contra pessoas com deficiência no Brasil, sendo que 31% dessas ocorrências foram de violência psicológica. Esse tipo de agressão silenciosa e cotidiana não apenas nega a dignidade, mas corrói o senso de identidade e pertencimento de quem já enfrenta, diariamente, múltiplas exclusões.

Quando tratamos o outro como “menos”, negamos seu direito de existir plenamente. É necessário, portanto, ressignificar o olhar sobre a deficiência, entendendo-a não como o centro da identidade de uma pessoa, mas como uma característica entre tantas outras. A inclusão, nesse sentido, precisa deixar de ser vista apenas como “acesso” e passar a ser compreendida como reconhecimento, escuta e pertencimento.

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que completa 10 anos em 2025, sua plena aplicação ainda encontra grandes entraves. A resistência cultural à diferença, a escassez de recursos e a ausência de formação continuada para profissionais são barreiras frequentes. Como afirmou o Senado Federal em sessão solene de 2020, “muitos dos direitos garantidos pela LBI ainda não saíram do papel” (Senado Notícias, 06/07/2020).

Além disso, estudos mostram que a superficialidade na implementação das políticas públicas mantém práticas excludentes em instituições que, na teoria, deveriam ser espaços de

acolhimento. Um levantamento publicado na Revista Políticas Públicas (UFMA, 2025) alerta para a invisibilidade da violência psicológica contra pessoas com deficiência e denuncia que, mesmo diante da LBI, faltam ações efetivas de prevenção, acolhimento e enfrentamento.

A inclusão, portanto, não pode se limitar à construção de rampas ou à adaptação de materiais didáticos. Ela exige uma transformação profunda nas mentalidades, nas atitudes e nas formas de convivência. É preciso compreender que o preconceito, quando institucionalizado ou negligenciado, fere a dignidade humana e compromete o desenvolvimento psíquico e social de milhões de brasileiros.

A verdadeira mudança começa dentro de cada um de nós, na maneira como percebemos o outro, como falamos sobre ele e como o acolhemos nos espaços que habitamos. Quando conseguimos enxergar a pessoa com deficiência como alguém com talentos, subjetividades e potencial de contribuição, rompemos com os estigmas que alimentam a exclusão.

Nesse sentido, a proposta freiriana de conscientização revela-se essencial: trata-se de um processo pelo qual o sujeito reconhece a realidade concreta em que está inserido, desvela as estruturas de opressão e assume uma postura crítica e transformadora diante do mundo. Como afirma Paulo Freire (1996), ‘a conscientização...’ (FREIRE, 1996, p. 49). não pode ser entendida como um processo alienado e alienante, mas sim como um processo que leva o homem a perceber-se como sujeito da sua história” (FREIRE, 1996, p. 49).

A partir desse olhar, compreender a pessoa com deficiência como sujeito histórico e social e não como objeto de tutela significa romper com uma visão assistencialista e abrir espaço para relações mais justas, horizontais e inclusivas. Ao nos conscientizarmos sobre os mecanismos que historicamente marginalizaram essas pessoas, passamos a construir práticas pedagógicas, sociais e culturais verdadeiramente democráticas não por caridade, mas por reconhecimento de direitos e de humanidade compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A celebração da primeira década da LBI é um momento de reconhecer os avanços e de renovar o compromisso com a inclusão plena. O mercado de trabalho está em constante evolução, e a LBI fornece o roteiro para um futuro mais equitativo e produtivo. A inclusão não é um favor, nem uma obrigação legal meramente burocrática; ela é um imperativo ético e uma estratégia inteligente de negócio.

O futuro da inclusão não reside apenas na manutenção das cotas, mas na integração das políticas de diversidade com a agenda de ESG (Ambiental, Social e Governança) das corporações.

A dimensão “Social” do ESG exige que as empresas demonstrem um compromisso mensurável e estratégico com a equidade. Isso significa ir além da contratação e focar na criação de trilhas de carreira sustentáveis, investindo em programas de mentoria e desenvolvimento de lideranças inclusivas capazes de gerir talentos diversos em posições de alto nível.

A visão de futuro, portanto, demanda que a LBI seja utilizada como um motor para a inovação contínua, fazendo com que as adaptações e as tecnologias assistivas, hoje vistas como custo, sejam percebidas como melhorias universais que beneficiam a todos e solidificam a competitividade no mercado global (Sasaki, 2003). A meta é eliminar a mentalidade de “tolerância” e alcançar a mentalidade de pertencimento, onde a diferença é reconhecida como um ativo estratégico e a inclusão se torna parte da arquitetura operacional do negócio.

O legado da LBI, contudo, é um convite à vigilância constante. Após uma década, fica claro que a lei é a fundação, mas a transformação cultural é a obra contínua. As barreiras legais foram derrubadas, mas as barreiras atitudinais — o preconceito sutil, a desconfiança sobre a capacidade produtiva e a relutância em investir em acessibilidade plena — persistem como os maiores desafios. A plena cidadania da pessoa com deficiência exige que cada um de nós, seja no papel de gestor, educador, colega de trabalho ou legislador, assuma a responsabilidade pela remoção dessas barreiras invisíveis. O compromisso não é apenas com o cumprimento do texto legal, mas com o espírito da lei: garantir que a diferença seja a regra, e não a exceção tolerada.

A luta pela inclusão é, em sua essência, a luta contra a violência psicológica e a negação da dignidade. Retomando a crítica ao modelo antigo, nosso capítulo demonstrou que a falha em prover o pertencimento e em reconhecer a subjetividade humana constitui uma forma de agressão social. O avanço legislativo da LBI nos deu as ferramentas para responder a essa violência: a exigência de acessibilidade atitudinal e o dever ético de valorizar o potencial e a identidade de cada pessoa. Portanto, a plena implementação da LBI é, também, um ato de justiça social e um passo fundamental para a construção de um ambiente de trabalho e de convivência menos cruel e mais humano.

A LBI pavimentou o caminho para que a pessoa com deficiência seja vista, finalmente, não por suas limitações, mas por suas capacidades, talentos e potencial. O desafio, agora, é seguir em frente, garantindo que as diretrizes da lei sejam plenamente implementadas e que a inclusão se torne, cada vez mais, a regra, e não a exceção, no mundo do trabalho brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Pensamento e linguagem: do “eu” ao “outro”**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOSA, Cleonice Alves. **Apoio familiar no desenvolvimento da criança com autismo**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- 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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm]. Acesso em: 27 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a Tutela Judicial de Direitos Individuais Homogêneos, e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GLÓRIA, C. E. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: análise da Lei n. 13.146/2015. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 56, p. 25-45, 2018.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/[https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/]. Acesso em: 27 set. 2025.
- INSTITUTO DE SAÚDE COLETIVA – UFBA. Notificações de violência contra pessoas com deficiência no Brasil, 2011 a 2017: análise das características e desigualdades. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 30, n. 3, e2020747, 2021. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ress/2021.v30n3/e2020747/[https://www.scielo.org/article/ress/2021.v30n3/e2020747/]. Acesso em: 27 set. 2025.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.
- RODRIGUES, Milena; COSTA, Luana; CARVALHO, Beatriz. Violência psicológica contra mulheres com deficiência: reflexões sobre inclusão e acessibilidade para políticas públicas. ***Revista de Políticas Públicas***, São Luís, v. 29, n. 1, p. 95-112, jan./jun. 2025. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/22515[https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/22515]. Acesso em: 27 set. 2025.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SENADO FEDERAL. Lei de Inclusão completa cinco anos e senadores pedem mais políticas públicas. **Senado Notícias**, Brasília, 6 jul. 2020. Disponível em: <URL COMPLETA>. Acesso em: 27 set. 2025.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. The social identity theory of intergroup behavior. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, L. (Eds.). **Psychology of intergroup relations**. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Capítulo 4

A LBI COMO MARCO CIVILIZATÓRIO E CONVITE À TRANSFORMAÇÃO

Joselito Santos
Rosimere Bandeira Diniz
Ronald William Vidal Araújo
Tatiana Cristina Vasconcelos

A promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco decisivo no processo de consolidação dos direitos humanos no Brasil, inserindo o país em um movimento internacional de afirmação da dignidade humana e de reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da vida social. Ao incorporar os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), especialmente aqueles relacionados à igualdade, à não discriminação e à participação plena na sociedade, a LBI sinaliza uma inflexão histórica na maneira como a deficiência é compreendida e enfrentada no âmbito das políticas públicas e das práticas sociais.

Mais do que um dispositivo jurídico destinado a regular situações específicas, a LBI expressa uma mudança paradigmática profunda, uma vez que desloca a deficiência do campo da anormalidade individual para o campo da responsabilidade coletiva. Ao reconhecer que as limitações impostas às pessoas com deficiência são produzidas, em grande medida, por barreiras sociais, institucionais e atitudinais, a lei questiona modelos excludentes historicamente naturalizados e convoca a sociedade a revisar seus valores, suas práticas e suas estruturas.

Nesse sentido, a LBI pode ser compreendida como um marco civilizatório, pois traduz, em linguagem normativa, valores éticos fundamentais relacionados ao reconhecimento da diferença, à promoção da igualdade de direitos e à afirmação da dignidade humana como princípio inegociável.

No campo da educação, esse deslocamento conceitual assume especial relevância. A escola constitui um dos principais espaços de socialização, produção de sentidos e formação cidadã, sendo também um território onde as desigualdades sociais e simbólicas tendem a se reproduzir ou, alternativamente, a ser transformadas. A forma como a educação responde à diversidade humana revela, em grande medida, o projeto de sociedade que se pretende construir.

Por essa razão, a LBI atribui centralidade à educação inclusiva, entendendo-a como política setorial e estratégia estruturante para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Pensar a LBI a partir de uma perspectiva educacional implica, portanto, deslocá-la do âmbito restrito da obrigatoriedade legal e situá-la como um convite à transformação das práticas pedagógicas, das culturas institucionais e das relações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar. Trata-se de compreender a inclusão como direito fundamental e como expressão concreta de um compromisso civilizatório.

Nesse horizonte, a escola é convocada a assumir um papel ativo na eliminação de barreiras, na promoção da equidade e na formação de sujeitos capazes de conviver com a diferença, reconhecendo-a como possibilidade de humanização e enriquecimento da experiência educativa, no seio escolar e social.

A LBI PARA ALÉM DA NORMA JURÍDICA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência está ancorada nos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Tal fundamento confere à LBI um alcance que ultrapassa a dimensão administrativa ou regulatória, situando-a no campo dos direitos fundamentais e dos compromissos éticos assumidos pelo Estado brasileiro diante da comunidade internacional e de seus próprios cidadãos.

Nesse sentido, a LBI não deve ser compreendida apenas como um conjunto de normas técnicas voltadas à organização de serviços ou à definição de procedimentos, já que é a expressão jurídica de um projeto de sociedade orientado pelos valores da igualdade, da liberdade e da dignidade humana. O artigo 1º da lei explicita esse horizonte ao afirmar que seu objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Trata-se, portanto, de uma legislação que afirma a cidadania plena das pessoas com deficiência e rejeita qualquer forma de hierarquização de vidas ou de direitos.

Ao adotar essa perspectiva, a LBI rompe com o modelo médico-assistencialista da deficiência, historicamente predominante nas políticas públicas e nas práticas sociais. Esse modelo compreendia a deficiência como um déficit individual, uma anomalia ou patologia a ser corrigida, compensada ou, em alguns casos, segregada em espaços especializados. Tal compreensão produziu, ao longo do tempo, práticas educacionais e sociais excludentes, legitimadas por discursos técnicos que naturalizavam a marginalização das pessoas com deficiência.

Em consonância com o modelo social da deficiência, a LBI desloca o foco da limitação individual para as condições sociais que produzem a exclusão. Como argumenta Diniz (2007), a deficiência passa a ser compreendida como uma experiência relacional, construída na interação entre corpos diversos e ambientes estruturados de forma excludente. Assim, as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência decorrem, em grande medida, da presença de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, institucionais e, sobretudo, atitudinais impostas pela sociedade.

Esse deslocamento conceitual possui implicações profundas para o campo da educação, pois exige que a escola e os sistemas educacionais deixem de interpretar a diferença como problema individual do estudante e passem a reconhecer seu próprio papel na produção ou superação das desigualdades. Compreender a LBI para além da norma jurídica significa, portanto, reconhecê-la como um instrumento de crítica às estruturas sociais excludentes e como um convite à reorganização das práticas institucionais à luz do princípio da inclusão.

Sob essa ótica, a LBI afirma-se como uma legislação que interpela consciências, transforma paradigmas e inaugura novas possibilidades de leitura da deficiência como expressão legítima da diversidade humana. Ao fazê-lo, a lei reafirma seu caráter de marco civilizatório, convocando o poder público, as instituições educacionais e a sociedade em geral a assumirem a responsabilidade coletiva pela construção de ambientes mais justos, acessíveis e humanizados.

DO MODELO DA EXCLUSÃO AO MODELO DO RECONHECIMENTO

A adoção do modelo social da deficiência implica uma profunda revisão das concepções educacionais tradicionais, historicamente marcadas por práticas seletivas, normalizadoras e excludentes. Nesse paradigma, a deficiência deixa de ser interpretada como um problema localizado no indivíduo, entendido como incapaz, incompleto ou inadequado, e passa a ser compreendida como resultado da interação entre características pessoais e contextos sociais, institucionais e pedagógicos que não reconhecem nem acolhem a diversidade humana. Assim, a exclusão educacional não pode ser compreendida como consequência inevitável da deficiência, mas como produto direto de estruturas escolares concebidas para um aluno idealizado, homogêneo e abstrato.

Durante longo período, o sistema educacional operou sob a lógica da homogeneização, tomando como referência padrões rígidos de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento. Aqueles que não se ajustavam a tais parâmetros eram frequentemente encaminhados para espaços segregados ou excluídos simbolicamente do processo educativo. O modelo social da deficiência rompe com essa lógica ao afirmar que a diferença não é um desvio a ser corrigido, mas uma

expressão legítima da condição humana, exigindo da escola uma reorganização profunda de suas práticas, currículos e formas de avaliação.

Nesse contexto, o artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) assume papel central ao definir as chamadas barreiras como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa". A LBI identifica diferentes tipos de barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informações, tecnológicas e institucionais) destacando, de modo particularmente relevante para a educação, as barreiras pedagógicas e atitudinais. Estas últimas se manifestam por meio de preconceitos, expectativas reduzidas, práticas discriminatórias e resistências culturais que, muitas vezes, produzem exclusão mesmo em ambientes formalmente acessíveis.

Ao deslocar o foco analítico do indivíduo para o contexto, a LBI reafirma que a deficiência emerge, sobretudo, da presença dessas barreiras e não das características corporais, sensoriais ou cognitivas da pessoa. Tal compreensão exige que a escola reconheça sua corresponsabilidade na produção das desigualdades educacionais e assume o compromisso ativo com a eliminação dos obstáculos que impedem a participação plena de todos os estudantes.

Como afirma Sasaki (2010), a inclusão pressupõe a transformação dos sistemas sociais para que possam responder às necessidades de todos, e não a adaptação do indivíduo a padrões previamente estabelecidos. Essa afirmação desloca radicalmente a responsabilidade da inclusão para as instituições e para as políticas públicas, rompendo com discursos que individualizam o fracasso escolar e naturalizam a exclusão. No âmbito educacional, isso implica repensar metodologias de ensino, flexibilizar currículos, diversificar estratégias avaliativas e promover práticas pedagógicas centradas na equidade.

A LBI, ao reconhecer juridicamente o papel das barreiras na produção da exclusão e ao afirmar o direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, consolida o modelo social da deficiência como referência ética, política e pedagógica. O modelo do reconhecimento, que emerge desse marco normativo, não se limita a garantir presença física na escola, mas afirma o direito de cada estudante a ser visto, ouvido e considerado em sua singularidade. Trata-se de um deslocamento que convoca a educação a abandonar definitivamente práticas excludentes e a assumir a diversidade como valor constitutivo da experiência educativa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRÁTICA CIVILIZATÓRIA

A educação inclusiva, conforme delineada pela LBI, não se restringe à garantia formal de acesso ou matrícula no ensino regular. Ela se constitui como um princípio estruturante do sistema

educacional, que redefine finalidades, métodos, valores e relações no interior da escola. Trata-se de uma concepção que desloca a inclusão do campo da concessão ou da adaptação pontual para o campo dos direitos humanos e da justiça social, exigindo uma reorganização profunda das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais.

O artigo 27 da LBI explicita essa orientação ao afirmar que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Ao enfatizar a transversalidade da inclusão, que perpassa todos os níveis, modalidades e etapas da educação, o dispositivo legal rompe com práticas segregadoras historicamente naturalizadas, como classes ou instituições especiais concebidas como destino exclusivo das pessoas com deficiência. A educação inclusiva, nesse sentido, deixa de ser uma política compensatória para ser uma expressão do direito à educação em sua forma plena, inseparável da cidadania e da dignidade humana.

O artigo 28 da LBI aprofunda essa concepção ao detalhar as obrigações do poder público para a efetivação do sistema educacional inclusivo. Entre essas obrigações, destacam-se a oferta de serviços e recursos de acessibilidade, o uso de tecnologias assistivas, a garantia do atendimento educacional especializado, a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, bem como a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Ao estabelecer que tais medidas não podem implicar cobrança adicional de qualquer natureza, a LBI reafirma o princípio da equidade, reconhecendo que tratar de forma justa implica oferecer condições diferenciadas para assegurar igualdade real de oportunidades.

Sob essa perspectiva, a inclusão educacional desloca o foco do “aluno com deficiência” para a própria estrutura da escola e do sistema educacional, questionando currículos rígidos, avaliações padronizadas e práticas pedagógicas homogeneizadoras. A escola inclusiva passa a ser compreendida como um espaço que se adapta à diversidade humana, e não como uma instituição que seleciona, classifica ou exclui aqueles que não se ajustam a um modelo normativo de aprendizagem. Tal entendimento está em consonância com o artigo 3º da LBI, que define as barreiras como elementos que limitam ou impedem a participação social, evidenciando que a deficiência emerge da interação entre as condições individuais e os obstáculos impostos pelo meio.

Nesse contexto, a educação inclusiva assume um papel civilizatório, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diferença, reconhecer o outro como legítimo e construir relações sociais baseadas no respeito, na solidariedade e na corresponsabilidade. A escola torna-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem ética e política, no qual se exercita

cotidianamente o princípio da igualdade na diversidade. Essa função civilizatória encontra respaldo no artigo 4º da LBI, que assegura à pessoa com deficiência o direito à igualdade de oportunidades e veda qualquer forma de discriminação, reafirmando que a inclusão educacional não é apenas um imperativo pedagógico, mas uma exigência ética e jurídica.

Como destaca Mantoan (2003), a inclusão beneficia a todos, pois desafia a escola a repensar suas práticas, tornando-as mais democráticas, flexíveis e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Ao promover uma educação que acolhe a diversidade como valor, a escola inclusiva contribui para a construção de uma sociedade menos excludente e mais comprometida com os direitos humanos. Assim, a educação inclusiva, tal como concebida pela LBI, garante direitos individuais e expressa um projeto de sociedade, no qual a diferença deixa de ser vista como problema e passa a ser reconhecida como constitutiva da condição humana.

A ESCOLA DIANTE DO CONVITE À TRANSFORMAÇÃO

Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência represente um marco normativo de grande relevância no campo dos direitos humanos e da educação, sua efetivação no cotidiano escolar ainda se depara com resistências estruturais, simbólicas e institucionais. Em muitos contextos educacionais, a inclusão tem sido reduzida a um cumprimento formal da legislação, restrito à matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular, sem que ocorram mudanças substantivas nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos processos avaliativos ou na organização do trabalho escolar. Nesses casos, a presença do estudante não se traduz necessariamente em participação, aprendizagem ou pertencimento, configurando o que pode ser compreendido como uma forma de exclusão velada.

A permanência dessas práticas evidencia que a inclusão não se realiza por decreto. A simples existência de uma legislação avançada não garante, por si só, a transformação das culturas escolares historicamente marcadas pela homogeneização, pela meritocracia e pela normalização dos corpos e das aprendizagens. A escola moderna foi construída sob a lógica da seleção e da classificação, o que torna o projeto inclusivo um desafio que atinge o núcleo de sua identidade institucional. Nesse sentido, a efetivação da LBI exige mais do que adaptações pontuais ou respostas individualizadas: demanda uma revisão profunda das concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e diferença que orientam o fazer pedagógico.

As resistências à inclusão frequentemente se manifestam por meio de discursos que atribuem à deficiência a responsabilidade pelas dificuldades escolares, deslocando o foco das barreiras institucionais para o indivíduo. Essa lógica contradiz frontalmente o modelo social da

deficiência adotado pela LBI, que reconhece que as limitações à participação e à aprendizagem decorrem, em grande medida, das barreiras pedagógicas, atitudinais e organizacionais presentes no ambiente escolar. Assim, o convite à transformação dirigido à escola implica reconhecer que a inclusão não é um problema do aluno, mas um desafio ético, político e pedagógico da instituição.

Nesse ponto, as contribuições de Freire (1996) tornam-se centrais para a compreensão da inclusão como prática comprometida com a justiça social. Ao afirmar que a educação é um ato político, Freire destaca que toda prática educativa envolve escolhas, valores e posicionamentos diante do mundo. A implementação da LBI no campo educacional, portanto, não pode ser neutra, pois deve convocar a escola a assumir uma postura crítica diante das desigualdades e a construir práticas pedagógicas orientadas pela equidade, pelo diálogo e pelo reconhecimento da diversidade como valor formativo.

Repensar os projetos político-pedagógicos à luz da LBI significa questionar currículos rígidos, metodologias únicas e sistemas avaliativos excludentes, abrindo espaço para práticas mais flexíveis, colaborativas e responsivas às singularidades dos estudantes. Trata-se de compreender a inclusão como um processo contínuo de transformação institucional, que envolve a formação docente, o trabalho coletivo, a escuta das famílias e dos próprios estudantes, bem como a articulação com políticas públicas intersetoriais. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a se constituir como um território de produção de direitos, no qual a dignidade humana orienta as decisões pedagógicas e organizacionais.

Assim, o convite à transformação lançado pela LBI não se limita ao cumprimento de dispositivos legais, mas interpela a escola a revisitar seus fundamentos éticos e políticos. A educação inclusiva, quando assumida em sua radicalidade, torna-se um exercício permanente de autocrítica institucional e de reinvenção das práticas educativas, reafirmando o papel da escola como agente central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a diversidade humana.

INCLUSÃO, CUIDADO E RESPONSABILIDADE COLETIVA

A Lei Brasileira de Inclusão também convoca a sociedade a assumir uma ética do cuidado e da responsabilidade coletiva como fundamento da educação inclusiva. Ao reconhecer a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, a LBI desloca a inclusão do campo da benevolência ou da caridade para o âmbito da corresponsabilidade social. A garantia do direito à educação inclusiva não pode ser atribuída exclusivamente à escola ou ao professor, mas envolve o Estado, por meio de políticas públicas eficazes, as famílias, as comunidades escolares e a sociedade em seu conjunto.

Trata-se, portanto, de um compromisso coletivo com a construção de ambientes educacionais e sociais mais justos, acessíveis e democráticos.

Essa perspectiva rompe com a lógica individualizante que historicamente marcou as respostas à deficiência, frequentemente centradas no esforço isolado do estudante ou do docente. A LBI reafirma que a inclusão é um dever público e um direito social, o que implica a articulação entre políticas educacionais, de saúde, de assistência social e de acessibilidade. No campo educacional, essa corresponsabilidade se expressa na necessidade de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adequados e práticas institucionais que favoreçam a participação plena de todos os estudantes.

A educação inclusiva, nesse sentido, pode ser compreendida como uma prática de cuidado, conforme a concepção desenvolvida por Boff (1999), para quem o cuidado constitui uma atitude ética fundamental, baseada na responsabilidade pelo outro e pela vida em comum. Cuidar não significa proteger de forma paternalista ou reduzir o outro à sua condição de vulnerabilidade, mas reconhecer sua dignidade, sua autonomia e seu direito de participar plenamente da vida social. Aplicada ao contexto educacional, essa ética do cuidado implica criar condições concretas para que todos os estudantes aprendam, convivam e se desenvolvam, respeitando suas singularidades.

Reconhecer a diferença, nessa perspectiva, não se reduz a uma aceitação passiva ou meramente retórica da diversidade. Trata-se de assumir um compromisso ativo com a identificação e a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que produzem exclusão no cotidiano escolar. A responsabilidade coletiva exigida pela LBI convoca a escola a atuar como espaço de cuidado compartilhado, no qual a inclusão se concretiza por meio de práticas solidárias, colaborativas e eticamente orientadas.

Assim, a inclusão educacional, entendida à luz da LBI, ultrapassa o plano técnico ou normativo e se afirma como um projeto ético-político de sociedade. Ao articular cuidado, responsabilidade e direitos, a lei reafirma que a construção de uma educação inclusiva é inseparável do compromisso com a dignidade humana e com a produção de vínculos sociais mais justos, capazes de sustentar uma convivência plural e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A LBI constitui um marco civilizatório ao afirmar, de forma inequívoca, que a diferença não pode ser compreendida como justificativa para exclusão, segregação ou negação de direitos. Ao adotar o modelo social da deficiência e reafirmar a dignidade da pessoa humana como princípio estruturante, a LBI reposiciona a inclusão no centro do projeto democrático brasileiro. No campo

educacional, seus dispositivos evidenciam que a efetivação do direito à educação inclusiva ultrapassa o âmbito da sala de aula e demanda políticas públicas estruturadas, contínuas, intersetoriais e sustentadas por compromisso político de longo prazo.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a implementação da LBI implica reconhecer que a inclusão não pode ser tratada como ação compensatória, programa emergencial ou responsabilidade individual de escolas e professores. Trata-se de uma diretriz transversal que deve orientar o planejamento, a gestão, o financiamento e a avaliação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, torna-se imprescindível a priorização de investimentos consistentes na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, contemplando não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões éticas, políticas e pedagógicas da educação inclusiva.

A efetivação da LBI requer, ainda, a garantia de equipes multiprofissionais de apoio, articuladas ao cotidiano escolar e comprometidas com o princípio do ensino comum inclusivo. A oferta de serviços de apoio, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e materiais pedagógicos acessíveis não pode depender de iniciativas isoladas ou da capacidade de mobilização local das instituições, devendo integrar de forma sistemática as políticas de financiamento e organização dos sistemas educacionais.

Outro eixo central diz respeito à revisão crítica dos sistemas de avaliação educacional, historicamente marcados por lógicas padronizadas, classificatórias e excludentes. A perspectiva inclusiva inaugurada pela LBI exige políticas avaliativas que reconheçam a diversidade de trajetórias, ritmos e formas de aprendizagem, evitando práticas que reforcem desigualdades e produzam exclusão simbólica. Avaliar, nesse contexto, passa a ser compreendido como processo formativo, comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento integral dos estudantes, e não como instrumento de seleção ou controle.

No âmbito da gestão escolar, é fundamental que os projetos político-pedagógicos incorporem a inclusão como princípio estruturante de toda a ação educativa, e não como eixo periférico ou resposta pontual a demandas específicas. Isso implica repensar currículos, metodologias, tempos escolares, práticas avaliativas e formas de participação da comunidade, fortalecendo uma cultura institucional baseada no reconhecimento da diversidade e na corresponsabilidade pelo processo educativo.

A educação inclusiva, nessa perspectiva, demanda uma mudança cultural profunda, sustentada por políticas públicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana e da vida social. A LBI não encerra esse processo; ao contrário, inaugura um horizonte ético e político no qual a escola é permanentemente convocada a se reinventar como espaço de humanização, justiça social e promoção da dignidade humana. Ao assumir esse

compromisso, as políticas educacionais reafirmam seu papel estratégico na construção de uma sociedade mais democrática, plural e efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Capítulo 5

**PARA ALÉM DA LBI, A INCLUSÃO ESCOLAR MENOR:
O QUE NAS BRECHAS FAZEMOS?****Tatiana Cristina Vasconcelos**

Compreender as leis para além de um conjunto prescritivo de regras e normas implica reconhecê-las como expressões históricas e políticas das tensões, disputas e transformações vivenciadas por uma sociedade em determinado contexto. Nessa perspectiva, o ordenamento jurídico não se limita a regular comportamentos, mas traduz valores, concepções de humanidade e projetos societários que emergem da necessidade de revisar relações sociais marcadas por desigualdades, exclusões e silenciamentos. Assim, a legislação assume um papel performativo, na medida em que não apenas reflete mudanças sociais em curso, mas também atua como dispositivo indutor de novas práticas, discursos e modos de organização institucional.

É nesse horizonte que a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) se consolida como um marco jurídico-político fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ao reafirmar princípios como a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a não discriminação e a participação social plena, a LBI desloca a compreensão da deficiência de uma lógica assistencialista ou biomédica para uma abordagem baseada em direitos humanos. Tal deslocamento implica reconhecer as barreiras sociais, culturais, arquitetônicas e pedagógicas como elementos centrais na produção da exclusão, convocando o Estado e a sociedade a assumirem a responsabilidade coletiva pela construção de contextos inclusivos que assegurem dignidade, autonomia e cidadania.

No campo educacional, a LBI fortaleceu o discurso da escola para todos, tensionando sistemas historicamente excludentes a reverem práticas, currículos e formas de organização pedagógica. Todavia, a existência de um arcabouço legal robusto não assegura, por si só, a efetivação de experiências escolares que produzam pertencimento, reconhecimento e aprendizagens, revelando tensões entre a inclusão normatizada e a inclusão vivida no cotidiano escolar (Brasil, 2015).

Diante desse cenário, emerge o problema que orienta este capítulo: de que modo a inclusão escolar se produz para além da LBI, nas brechas do instituído, por meio de práticas menores, singulares e cotidianas? Tal questão desloca o olhar da inclusão enquanto política maior, regulada por leis, decretos e diretrizes, para os microacontecimentos da vida escolar, onde a inclusão se reinventa ou se esvazia. Esse deslocamento dialoga com a noção de *inclusão menor*, proposta por

Orrú (2016), inspirada na obra de Deleuze e Guattari, ao compreender que a inclusão não se sustenta apenas pela imposição legal, mas acontece na diferença que se diferencia, em gestos éticos, pedagógicos e relacionais que escapam à lógica da padronização.

A justificativa deste estudo assenta-se na constatação de que, mesmo sob políticas inclusivas consolidadas, persistem práticas de pseudoinclusão, nas quais o acesso físico à escola não se converte em acolhimento, participação efetiva ou reconhecimento das singularidades. A perspectiva da inclusão menor permite problematizar currículos homogeneizantes, práticas pedagógicas normalizadoras e discursos que reduzem a inclusão ao cumprimento burocrático da lei. Ao valorizar os gestos mínimos, os encontros e as invenções do cotidiano, essa abordagem contribui para ampliar o debate teórico sobre inclusão, articulando-o à filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 2003), à pedagogia das possibilidades (Ferreira, 2013) e às críticas aos modelos educacionais centrados na lógica do “maior” (Ribetto; Cordeiro, 2016).

Assim, o objetivo geral deste capítulo é analisar a inclusão escolar menor como potência que emerge nas brechas da inclusão maior instituída pela LBI. De modo específico, busca-se: a) problematizar os limites da inclusão compreendida exclusivamente como cumprimento legal; b) discutir o conceito de inclusão menor à luz da filosofia da diferença; e c) refletir sobre práticas escolares singulares que produzem pertencimento e reconhecimento no cotidiano educativo. Trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, fundamentado em contribuições de Orrú (2016), Deleuze e Guattari (2003), Ferreira (2013) e Ribetto e Cordeiro (2016), articulando legislação, filosofia e educação inclusiva.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se a LBI e seus efeitos no campo da educação inclusiva. Na segunda, apresenta-se o conceito de inclusão menor e seus fundamentos teórico-filosóficos. Na terceira, analisam-se as brechas do cotidiano escolar como espaços de invenção e resistência. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais argumentos, reafirmando a inclusão como processo ético, inacabado e permanentemente em devir.

A LBI E SEUS EFEITOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção histórica da educação inclusiva no Brasil inscreve-se em um campo de disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, marcado por tensões entre modelos segregacionistas, integracionistas e inclusivos. Desde a década de 1990, impulsionado por compromissos internacionais e por lutas dos movimentos sociais, o país passou a rever concepções naturalizadas de normalidade, deficiência e escolarização. Como apontam Costa-Renders e Angelo (2024), a inclusão emerge nesse contexto como um paradigma que tensiona a escola a transformar suas estruturas, currículos e práticas, deslocando-se de uma

lógica de adaptação do sujeito à escola para a responsabilidade institucional de garantir acesso, participação e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo histórico não linear, atravessado por avanços, resistências e reconfigurações contínuas, no qual a inclusão se constitui como projeto ético-político em permanente disputa.

Nesse percurso, a educação inclusiva consolida-se como direito a partir de um arcabouço normativo progressivo, que inclui a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, de modo decisivo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015). Conforme destacam Reis e Coutinho (2025), esses marcos legais evidenciam uma mudança paradigmática: a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente sob uma ótica biomédica e passa a ser situada no campo das barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais. Assim, a inclusão escolar não se reduz à matrícula no ensino regular, mas se vincula à garantia de condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

A Lei nº 13.146/2015 fundamenta-se em uma concepção ético-filosófica de direitos humanos, ancorada na dignidade da pessoa humana, na igualdade material e no reconhecimento da diferença como constitutiva da vida social. Seu principal fundamento é a superação da compreensão da deficiência como atributo individual ou déficit biológico, adotando uma perspectiva biopsicossocial, na qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (Brasil, 2015). Essa mudança epistemológica desloca o foco da “incapacidade do sujeito” para a responsabilidade coletiva de transformar contextos, sistemas e práticas.

Do ponto de vista filosófico, a LBI dialoga diretamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional. Nessa direção, a lei afirma princípios como autonomia, participação social, não discriminação e igualdade de oportunidades, recusando práticas assistencialistas ou tutelares. A pessoa com deficiência é reconhecida como sujeito de direitos, plenamente capaz de participar da vida social, educacional, cultural e política, em condições de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2015). Para os professores, esse fundamento é central, pois implica compreender a inclusão não como concessão, mas como direito inegociável.

No âmbito educacional, a lei reafirma a obrigatoriedade do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando práticas discriminatórias, a cobrança de valores adicionais e a exclusão de estudantes com deficiência do ensino regular. Além disso, explicita a responsabilidade do poder público em assegurar recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e formação de profissionais da educação. Como assinala Viana (2022), a LBI opera como dispositivo

jurídico que fortalece a inclusão enquanto política maior, ao mesmo tempo em que tensiona as práticas escolares a se reorganizarem diante da diversidade humana.

A organização da LBI também contribui para uma leitura didática e funcional por parte dos profissionais da educação. A lei está estruturada em dois grandes livros: o Livro I – Parte Geral, que apresenta os princípios, conceitos e direitos fundamentais, e o Livro II – Parte Especial, que trata do acesso à justiça, sanções e disposições finais. No interior dessa organização, o Capítulo IV – Do Direito à Educação ocupa lugar estratégico, ao explicitar que a educação deve ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015).

Para auxiliar os professores na compreensão e aplicação da lei, a LBI detalha conceitos-chave fundamentais ao cotidiano escolar, como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis e barreiras. Ao explicitar esses conceitos no texto legal, a lei oferece um vocabulário comum que orienta o planejamento pedagógico, a organização do projeto político-pedagógico e a tomada de decisões no contexto da sala de aula. Além disso, atribui responsabilidades claras ao poder público e às instituições de ensino, incluindo a formação inicial e continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2015).

Os efeitos da LBI no campo da educação inclusiva, contudo, revelam-se ambíguos e contraditórios. Se, por um lado, a lei ampliou a visibilidade dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e consolidou avanços no acesso ao ensino regular, por outro, persistem desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e às culturas escolares excludentes. Estudos recentes indicam que a efetivação da LBI depende menos de sua força normativa isolada e mais de processos formativos, práticas pedagógicas colaborativas e mudanças atitudinais no cotidiano escolar (Souza; Limeira; Conceição, 2025).

A LBI não encerra o debate sobre inclusão, mas inaugura um novo patamar de disputas, no qual a escola é convocada a transformar-se continuamente para que o direito à educação inclusiva se realize para além do texto legal.

Nesse contexto, defendemos que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo ético, político e pedagógico que ultrapassa a mera garantia de acesso físico à escola e se concretiza na efetiva participação, aprendizagem e pertencimento de todas as pessoas no cotidiano escolar. Essa concepção desloca a inclusão de uma perspectiva instrumental ou compensatória para entendê-la como um paradigma educativo comprometido com a valorização das diferenças enquanto constitutivas do humano e do próprio processo de ensinar e aprender (Vasconcelos, 2025).

Nessa perspectiva, a inclusão escolar está diretamente vinculada ao reconhecimento da educação como um direito público subjetivo, inegociável e intransferível. Isso implica afirmar que a escola não pode operar a partir de critérios de seleção, normalização ou adaptação do estudante ao modelo vigente, mas deve se reorganizar continuamente para responder às diferentes formas de aprender, participar e existir. Assim, incluir significa transformar práticas, currículos, tempos, espaços e relações pedagógicas, rompendo com lógicas homogeneizadoras historicamente naturalizadas no interior das instituições escolares.

A inclusão escolar se materializa quando há condições reais de participação, e não apenas a presença física do estudante na sala de aula. Participar envolve ter espaço e reconhecimento de voz, ser reconhecido nas interações, acessar o currículo de forma significativa e estabelecer relações pedagógicas mediadas pelo diálogo e pela escuta. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser entendida como padronização de resultados e passa a ser concebida como um processo relacional, situado e mediado, no qual a singularidade de cada estudante é tomada como ponto de partida para a ação pedagógica (Vasconcelos, 2025).

Outro elemento central da inclusão escolar é o pertencimento, compreendido como a experiência de ser reconhecido como parte legítima da comunidade escolar, sem a necessidade de negar identidades, condições ou modos próprios de aprender. O pertencimento rompe com práticas simbólicas de exclusão, frequentemente sutis, que se expressam por meio de estigmas, expectativas reduzidas ou adaptações meramente formais. Nessa direção, a inclusão escolar exige a construção de vínculos, o reconhecimento das diferenças e a responsabilização coletiva pelo processo educativo.

A inclusão escolar demanda uma atuação docente crítica, dialógica, colaborativa e comprometida com a emancipação, na qual o professor assume a educação como um ato ético e responsivo. Longe de aplicar técnicas previamente prescritas, o docente é convocado a escutar, mediar, criar estratégias e construir, em diálogo com outros profissionais e com os próprios estudantes, ambientes educativos acessíveis e humanizadores. Desse modo, a inclusão escolar não se configura como um estado alcançado, mas como um processo contínuo, inacabado e permanentemente em devir, que se reinventa no cotidiano da escola, daí a importância de pensar a inclusão menor.

INCLUSÃO MENOR: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

A noção de inclusão menor emerge como um deslocamento teórico-filosófico potente no campo da educação inclusiva, sobretudo ao tensionar os limites das políticas e legislações

denominadas “maiores”. Inspirada no conceito de *literatura menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tal perspectiva recusa a compreensão da inclusão como simples cumprimento normativo e a reposiciona como acontecimento ético, micropolítico e existencial que se produz nas brechas do cotidiano escolar. A inclusão menor não se opõe frontalmente às leis ou políticas públicas, mas opera no interior delas, produzindo fissuras, desvios e resistências que permitem a emergência da singularidade e do pertencimento real dos sujeitos (Orrú, 2016; Orrú, 2017).

Do ponto de vista teórico-filosófico, a inclusão menor fundamenta-se na filosofia da diferença, especialmente nos aportes de Deleuze, ao compreender que a diferença não é uma variação em relação a um modelo normativo, mas condição ontológica do humano. Nessa chave, incluir não significa adaptar o sujeito à escola tal como ela está instituída, mas permitir que a escola se reinvente a partir das diferenças que nela habitam. A inclusão menor acontece, portanto, quando a diferença deixa de ser tratada como déficit ou exceção e passa a ser reconhecida como força criadora de outros modos de ensinar, aprender e conviver (Orrú, 2017).

Outro fundamento central da inclusão menor reside na crítica à pseudoinclusão, isto é, àquela que garante o acesso físico à escola, mas mantém práticas excludentes, hierarquizantes e normalizadoras no plano simbólico, pedagógico e relacional. Mesmo sob a vigência de legislações inclusivas, como a LBI, persistem mecanismos sutis de exclusão que operam por meio de diagnósticos, rótulos, expectativas reduzidas e currículos inflexíveis. A inclusão menor emerge justamente como resistência a essas formas de captura do sujeito, afirmando-se nos gestos cotidianos de acolhimento, escuta, autoria e reconhecimento que escapam à lógica burocrática da inclusão maior (Orrú, 2016; Ribetto; Cordeiro, 2016).

Nesse sentido, a inclusão menor articula-se a uma pedagogia das possibilidades, que desloca o foco das impossibilidades historicamente atribuídas aos estudantes para as potências que se produzem na relação pedagógica. Tal concepção aproxima-se das reflexões de Windyz Ferreira ao problematizar currículos e práticas escolares que transformam a diversidade em marca identitária excludente. Essa perspectiva se materializa quando a escola passa a organizar intencionalmente práticas pedagógicas que deslocam o olhar da carência para a potência, rompendo com discursos naturalizados de incapacidade e fracasso escolar.

Romper com a cultura das impossibilidades significa questionar práticas homogeneizadoras, avaliações excludentes e currículos rígidos que produzem desigualdades, substituindo-os por propostas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, capazes de acolher diferentes tempos, modos de aprender, linguagens e experiências de vida. Nesse movimento, o processo formativo os estudantes passam a compreender seus direitos, a participar ativamente das decisões

que atravessam o cotidiano escolar, e a se expressar na autoria, na participação social e na construção coletiva do conhecimento.

O reconhecimento da diferença como elemento constitutivo e enriquecedor da vida escolar rompe com a lógica da normalização e afirma a diversidade como princípio ético, político e pedagógico, orientando práticas que valorizam a colaboração, o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada. Assim, cada estudante é afirmado como sujeito de direitos e de aprendizagem, não por adequação a padrões preestabelecidos, mas pela garantia de condições pedagógicas que possibilitem sua participação plena, seu desenvolvimento humano e sua emancipação no espaço escolar.

Do ponto de vista ético-político, a inclusão menor afirma-se como uma filosofia de vida e de escola, não dependente exclusivamente da imposição legal. Ela se concretiza quando a comunidade escolar assume a inclusão como valor, produzindo práticas que garantem participação, aprendizagem e pertencimento para todos, ainda que em contextos adversos. Trata-se de uma inclusão que se faz no detalhe, no encontro, no gesto mínimo, no cotidiano, e que, por isso mesmo, carrega grande potência transformadora, pois desloca a inclusão do plano abstrato da norma para o plano concreto da experiência vivida (Orrú, 2016; Vasconcelos, 2025). Ela recusa a fixação da diferença como identidade fechada e aposta em currículos vivos, abertos à imprevisibilidade e à multiplicidade dos sujeitos.

Assim, a inclusão menor não nega a importância das políticas públicas e das legislações inclusivas, mas as reinscreve em uma perspectiva micropolítica, na qual a efetivação da inclusão depende do modo como professores, estudantes e comunidades produzem sentidos, relações e práticas no interior da escola. É nesse espaço “menor”, aparentemente invisível, que a inclusão se torna real, viva e humanizadora, afirmando a diferença como potência e não como problema. Vejamos alguns exemplos de como isso tem sido construído na prática.

INCLUSÃO MENOR NAS BRECHAS DO COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇOS DE INVENÇÃO E RESISTÊNCIA

As brechas do cotidiano escolar constituem-se como espaços privilegiados de invenção, resistência e criação pedagógica, nos quais a inclusão se faz viva para além do cumprimento formal das políticas educacionais. Mesmo em contextos marcados por limitações estruturais, normativas rígidas e discursos padronizadores, professoras e escolas produzem gestos singulares que deslocam a inclusão do plano abstrato da lei para o plano concreto da experiência. Essas brechas não são

falhas do sistema, mas zonas de potência, nas quais o cotidiano se reinventa e a diferença encontra condições de existência e pertencimento (Orrú, 2016; Ribetto; Cordeiro, 2016).

Nessas frestas do dia a dia, a prática docente assume um caráter micropolítico, operando resistências silenciosas às lógicas homogeneizadoras da escola “maior”. São exemplos dessas invenções os rearranjos do tempo escolar para respeitar o ritmo das crianças, a flexibilização do currículo a partir dos interesses e linguagens dos estudantes, a criação de estratégias lúdicas e sensoriais para favorecer a participação e a aprendizagem, bem como a escuta atenta das singularidades que escapam aos manuais pedagógicos. Tais práticas não se apresentam como grandes reformas institucionais, mas como gestos mínimos, cotidianos e profundamente éticos, que produzem inclusão real (Orrú, 2017; Ferreira, 2013).

As pesquisas de Ribetto e Cordeiro (2016) evidenciam que essas histórias menores da escola revelam formas de resistência que se expressam nos detalhes: no modo como a professora acolhe o aluno, na valorização de outras linguagens corporais, visuais, lúdicas, e na recusa em reduzir o estudante à deficiência ou ao diagnóstico. Ao operar nessas brechas, a escola cria condições para que a diferença deixe de ser tratada como falta e passe a ser reconhecida como produção de outros modos de aprender e de estar no mundo.

A pesquisa de dissertação de Antão (2025) propõe-se a compreender e tornar visíveis os modos como educadoras e cuidadoras da Educação Infantil vivenciam e produzem a inclusão menor no cotidiano escolar, especialmente no contexto da escolarização de crianças com autismo(s) por meio de atividades lúdicas.

Distanciando-se de análises centradas exclusivamente nas políticas educacionais, nos marcos legais ou nas prescrições técnico-normativas, o estudo desloca o olhar para as práticas ordinárias, construídas no interior da escola, que sustentam processos reais de participação, pertencimento e aprendizagem. Ao assumir uma abordagem qualitativa e colaborativa, a pesquisa reconhece essas profissionais como sujeitas produtoras de saberes, cuja experiência cotidiana constitui fonte legítima de conhecimento pedagógico.

Nesse percurso investigativo, a dissertação evidencia que a inclusão menor se materializa em gestos cotidianos de invenção e resistência, tais como a reorganização do tempo pedagógico para respeitar os ritmos das crianças, a criação de propostas lúdicas e sensoriais que favorecem a comunicação e a interação, a adaptação criativa de materiais e espaços e a construção de vínculos afetivos como condição primeira da aprendizagem.

As práticas relatadas pelas educadoras e cuidadoras não derivam de manuais ou protocolos pré-estabelecidos, mas de uma escuta atenta das infâncias, da observação sensível e do

compromisso ético com o outro, aproximando-se da concepção de inclusão como acontecimento micropolítico defendida por Orrú (2016; 2017).

Ao dar centralidade às narrativas dessas profissionais, Antão (2025) contribui para deslocar a ideia de que a inclusão escolar depende exclusivamente de condições ideais, formações especializadas ou recursos institucionais amplos. O estudo demonstra que, mesmo em contextos atravessados por limitações estruturais e fragilidades nas políticas públicas, as educadoras e cuidadoras produzem práticas singulares que rompem com a lógica da pseudoinclusão. Essas ações, embora muitas vezes invisibilizadas ou não reconhecidas oficialmente, geram impactos concretos na experiência escolar das crianças, configurando-se como expressões legítimas da inclusão menor, tal como problematizada no campo da educação inclusiva (Antão, 2025; Orrú, 2016).

Nesse sentido, a pesquisa cumpre um papel formativo fundamental ao possibilitar que outras professoras e profissionais da educação se reconheçam como agentes de inclusão escolar, valorizando suas próprias práticas como atos de autoria, criação e resistência. Ao apresentar exemplos concretos de ludicidade, cuidado, mediação pedagógica e reinvenção do cotidiano, a dissertação contribui para romper com discursos que colocam a inclusão sempre no plano da falta ou do impossível. Assim, o trabalho de Antão (2025) não apenas analisa a inclusão menor, mas fortalece-a como horizonte ético, político e estético de formação docente, afirmando que é nas brechas do cotidiano escolar que a inclusão se faz viva, sensível e transformadora.

Essas experiências aproximam-se da ideia de educação como obra de arte, não no sentido estético superficial, mas como criação ética e política. Fazer inclusão, nesse registro, é compor com o imprevisto, com o inacabado e com a pluralidade de vozes que atravessam o espaço escolar. As professoras tornam-se artesãs do cotidiano, costurando saberes, afetos e práticas que não cabem nos protocolos oficiais, mas que sustentam vínculos, aprendizagens e pertencimentos. Trata-se de uma inclusão que se faz no encontro, na ludicidade, na imaginação pedagógica e na coragem de reinventar a escola todos os dias (Ferreira, 2013; Vasconcelos, 2025).

Assim, as brechas do cotidiano escolar revelam-se como territórios de inclusão menor, onde a escola resiste à captura normativa e afirma a vida em sua multiplicidade. Nessas frestas, a inclusão deixa de ser apenas um dever legal e torna-se uma prática sensível, criadora e profundamente humana, capaz de transformar a escola em espaço de acolhimento, participação e reconhecimento das singularidades. É nessas pequenas invenções cotidianas que a inclusão acontece de forma mais potente e duradoura, porque nasce da relação, do compromisso ético e da aposta na diferença como valor educativo.

A partir desses apontamentos de estudo elaboramos a figura a seguir com cinco aspectos fundamentais para nos aproximarmos da concepção de inclusão menor

Figura: Inclusão Menor.

Fonte: Elaborado por IA (ChatGPT 5.2).

A figura sintetiza, de modo conceitual e relacional, a noção de Inclusão Menor, compreendida não como política totalizante ou modelo normativo, mas como prática cotidiana, situada e micropolítica que se produz no interior da vida escolar. No centro, a Inclusão Menor opera como eixo articulador de cinco dimensões que não se organizam hierarquicamente, mas em movimento contínuo de interdependência.

As brechas do cotidiano indicam os espaços não previstos, os tempos improvisados e as fissuras institucionais nas quais a inclusão se torna possível, escapando às prescrições formais. Os gestos mínimos e micropolíticos evidenciam que a inclusão se realiza em ações aparentemente pequenas, um olhar, uma escuta, uma adaptação sensível que, embora discretas, produzem deslocamentos éticos e pedagógicos significativos. A diferença como potência rompe com perspectivas deficitárias, afirmando a singularidade dos sujeitos como força produtiva de novos modos de aprender, ensinar e conviver.

A invenção pedagógica expressa a criatividade docente diante dos limites estruturais, revelando práticas que se constroem no fazer, na experimentação e na reinvenção do currículo vivido. Por fim, o pertencimento vivido destaca que a inclusão se consolida quando os sujeitos não apenas estão na escola, mas se reconhecem nela, participam e constroem sentidos compartilhados. Assim, a figura traduz visualmente a inclusão menor como um processo ético-estético-político em permanente devir, produzido nas margens, nos encontros e nas práticas ordinárias da escola. Estes são aspectos que continuamos a estudar para melhor compreender e viver no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo permite afirmar que os objetivos propostos foram logrados, na medida em que desvelou que a inclusão escolar não se esgota no cumprimento normativo da LBI, mas se produz, sobretudo, nas brechas do cotidiano escolar, onde práticas menores, singulares e situadas ganham corpo e sentido. Ao problematizar os limites da inclusão compreendida exclusivamente como política maior, o texto demonstrou que a efetivação do direito à educação inclusiva depende de movimentos micropolíticos que atravessam as relações, os gestos pedagógicos e as escolhas éticas realizadas diariamente no interior das escolas.

A análise teórico-filosófica da noção de inclusão menor possibilita-nos aprofundar a compreensão de que a diferença não deve ser tratada como exceção a ser corrigida, mas como potência que convoca a escola a reinventar-se continuamente. Ao articular a filosofia da diferença, a pedagogia das possibilidades e as críticas à pseudoinclusão, o texto evidenciou que práticas curriculares flexíveis, escutas sensíveis, reorganizações do tempo e do espaço escolar e estratégias pedagógicas inventivas constituem formas legítimas de resistência às lógicas homogeneizadoras que ainda persistem no campo educacional. Assim, a inclusão menor revelou-se não como alternativa secundária, mas como dimensão constitutiva da inclusão real e vivida.

Nesse sentido, a discussão das brechas do cotidiano escolar como espaços de invenção e resistência possibilitou a compreensão de que a escola é território de criação, fortalecendo uma perspectiva formativa que valoriza a autoria docente, a ludicidade, o cuidado e a implicação ética com as infâncias.

Como encaminhamentos, destaca-se a necessidade de processos formativos que reconheçam e problematizem as práticas menores, incorporando-as como objeto legítimo de reflexão, pesquisa e formação docente. Do mesmo modo, faz-se urgente que as políticas públicas avancem no sentido de criar condições institucionais que não capturem essas práticas em modelos prescritivos, mas que as sustentem, ampliem e legitimem. Por fim, reafirma-se que pensar a inclusão para além da LBI não significa negar sua importância, mas radicalizar seu sentido ético, compreendendo a inclusão escolar como processo inacabado, em permanente devir, que se constrói na relação viva entre sujeitos, diferenças e cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

ANTÃO, Maria de Fátima Alves da Silva. **Saberes e fazeres lúdicos de educadoras e cuidadoras na inclusão escolar de crianças com autismo(s): em pauta a “inclusão menor”**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade

Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Campina Grande, 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; ANGELO, Fernanda de Menezes. A educação inclusiva e seu suporte teórico documental. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986>. Acesso em: 27 jan. 2026.

CRUZ, Jamille Mendonça; MOREIRA, Ana Maria Nogueira. Política de educação inclusiva no Brasil: análise crítica dos marcos legais e dos desafios de implementação. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka – para uma literatura menor**. Lisboa: Minuit, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 47-73, 2016.

ORRU, Sílvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000201127&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jan. 2026. Epub 09-Mar-2021. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A inclusão menor e o paradigma da distorção**. Editora Vozes, 2021.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Políticas públicas e marcos legais da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 161–176, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17776. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17776>. Acesso em: 27 jan. 2026.

RIBETTO, Anelice Astrid; CORDEIRO, Luma Balbi de Figueiredo. um esforço de pesquisa: pensar a educação de surdos na tensão entre o maior e o menor da educação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 3, n. 2, 2017. DOI: 10.36311/2358-8845.2016.v3n2.07.p69. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6749>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SOUZA, Yasmim Ladirce; LIMEIRA, Carolinne Septimo; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. Novos olhares sobre inclusão: um olhar para nós mesmos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91198. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91198>. Acesso em: 27 jan. 2026.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Estratégias dialógicas na formação de pedagogas para a educação especial na perspectiva inclusiva: um inédito viável. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91343. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91343>. Acesso em: 4 jan. 2026.

VIANA, Wes. A variante menor em Deleuze: uma minoração da linguagem. **Revista Tempo Psicanalítico**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 457–482, 2022. DOI: 10.71101/rtp.54.746. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/746>. Acesso em: 27 jan. 2026.

Capítulo 6

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

**Juliana Pereira da Silva Albino
Irinaldo Caetano Marques**

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas do cenário educacional contemporâneo. Em um contexto no qual a escola deve acolher e atender à diversidade dos sujeitos, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas, o currículo e as formas de ensino, de modo a garantir o direito de aprender a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais.

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015) reforça os pressupostos da educação inclusiva ao assegurar o direito à educação em sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis e modalidades de ensino. A LBI estabelece que o poder público deve garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Tais diretrizes dialogam diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao defender a oferta de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e estratégias pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção.

Além disso, a LBI enfatiza a responsabilidade das instituições de ensino na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, destacando a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o atendimento às especificidades dos estudantes. Nessa perspectiva, o DUA configura-se como uma abordagem pedagógica alinhada às determinações legais, pois contribui para a construção de currículos flexíveis e acessíveis, capazes de garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social previstos na legislação brasileira.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta inovadora e necessária, voltada à construção de ambientes educacionais acessíveis e flexíveis, que respeitem as singularidades dos alunos e promovam a equidade nas oportunidades de aprendizagem.

O DUA propõe a eliminação das barreiras que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes, oferecendo múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento. Assim,

permite que o processo de ensino-aprendizagem se adeque às diferentes formas de aprender e se torne mais significativo. Essa abordagem se fundamenta nas neurociências e na concepção de que todos os alunos podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas estratégias e recursos adequados. A escola, portanto, precisa ser um espaço de inclusão, capaz de articular práticas pedagógicas colaborativas, recursos tecnológicos e metodologias ativas para garantir uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos avanços teóricos e legais relacionados à inclusão, observa-se que muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades na efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Frequentemente, os professores não se sentem preparados para adaptar suas aulas à diversidade dos alunos, e os currículos continuam engessados, desconsiderando as múltiplas formas de aprender. Diante desse cenário, surge o questionamento central deste estudo: como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes e garantir uma aprendizagem significativa?

Dessa forma, compreender e aplicar o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um passo fundamental para o avanço da educação inclusiva no Brasil. A efetivação dessa proposta requer o envolvimento de gestores, professores e demais profissionais da educação, além de políticas públicas que favoreçam a formação continuada e o suporte pedagógico às escolas.

O objetivo deste capítulo é analisar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como ferramenta pedagógica que contribui para a inclusão escolar, destacando seus princípios, potencialidades e desafios na construção de práticas educativas mais equitativas e acessíveis a todos os estudantes.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM – CONCEITO E PRINCÍPIOS

O desenho universal surgiu, inicialmente, na Carolina do Norte – EUA. Precisamente, em 1987, Ron Mace arquiteto americano, usuário de cadeira de rodas e respirador artificial, criou o Universal Design, acreditando na ideia de que tudo que é projetado e utilizado precisa ser acessível a todos os indivíduos, sem distinção (Marques *et al.*, 2024).

É a acessibilidade plena, a partir daí, junto com outros profissionais da área, estabeleceu os sete princípios do desenho universal. É importante compreender como o termo chegou à educação. Por ser um tema específico, não detalharemos esses princípios, por entender que este é, preferencialmente, um diálogo com o currículo e aprendizagem. Apenas serão mencionados, visto que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: “busca identificar e remover barreiras

promovendo a acessibilidade” (Marques *et al.*, 2022) em todos os setores. Estes princípios são: igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço, abrangente.

Na década de 1990 pesquisadores da área da Educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon, com base no conceito de Desenho Universal e na acessibilidade, se uniram a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST). Eles propuseram pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente em uma perspectiva inclusiva, denominados Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (em inglês, *Universal Design for Learning* (UDL)).

Esta abordagem é também influenciada pelos conhecimentos resultantes das neurociências, nomeadamente os sistemas envolvidos na aprendizagem. Segundo Marques *et. al* 2024, as neurociências fornecem uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz.

Os princípios do DUA estão organizados em três dimensões interdependentes: múltiplos meios de representação, que asseguram diferentes formas de apresentar a informação; múltiplos meios de ação e expressão, que permitem aos estudantes demonstrar suas aprendizagens de maneiras diversas; e múltiplos meios de engajamento, que buscam motivar e envolver os estudantes considerando suas singularidades (Heredero, 2022).

A adoção desses princípios promove a flexibilização do currículo e favorece a equidade de acesso às oportunidades de aprendizagem, reduzindo a necessidade de intervenções corretivas posteriores (Prais; Vitaliano, 2022).

Os princípios do DUA, de acordo com CAST (2018), são os seguintes:

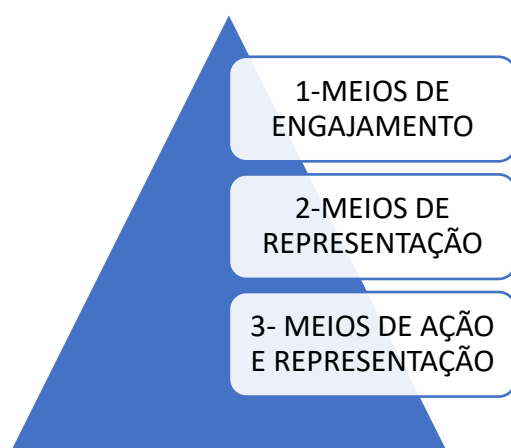


Figura - Princípios do DUA

- 1- Fornecer vários meios de engajamento (o “por que” da aprendizagem). Isso consiste em estimular o interesse pela aprendizagem, bem como o esforço sustentado e a persistência para

- aprender de maneiras diferentes para todos os alunos. Isso é feito fornecendo alternativas flexíveis aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades de autorregulação.
- 2- Fornecer vários meios de representação (o “o que” da aprendizagem). Isso significa apresentar informações e conteúdos de diversas formas para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.
 - 3- Fornecer múltiplos meios de ação e de expressão (o “como” da aprendizagem). Isso significa projetar métodos alternativos e suportes de comunicação dentro da sala de aula. Isso permite que os alunos expressem o que sabem de maneira mais adequada.

Segundo Marques *et al.* (2024) o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios de Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

No entanto, estes princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino, que visa a satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos em sala de aula. Consequentemente, a organização do ensino direcionado à aprendizagem de todos eles encontra, nos princípios do DUA, a possibilidade de o movimento da inclusão escolar ser consolidado (Marques *et al.* 2024).

No que tange ao envolvimento dos professores com o público-alvo da educação especial (PAEE), o DUA contribui para transformar o papel docente ao fomentar práticas pedagógicas que consideram a diversidade de forma antecipada. Os programas de formação continuada fundamentados no DUA levam professores a planejar aulas mais inclusivas. Nesse sentido, Cardoso *et al.* (2021) afirmam que o DUA se configura como um recurso que favorece práticas pedagógicas inclusivas e fortalece o trabalho docente em parceria com profissionais da educação.

O DUA atua como um referencial que orienta esse planejamento, oferecendo critérios objetivos para verificação da acessibilidade curricular e estratégias para diversificação dos meios de participação e avaliação (Cardoso *et al.*, 2021; Prais; Vitaliano, 2022). Dessa forma, o DUA potencializa a implementação do ensino colaborativo ao fornecer uma estrutura clara para a organização das práticas pedagógicas, entendendo que esta colaboração deve perpassar o professor do AEE e ser desenvolvida com todos os agentes da escola.

No contexto da educação inclusiva, os autores pontuam que o DUA representa uma possibilidade concreta de tornar as aulas mais acessíveis e inclusivas. De acordo com Oliveira e Gonçalves (2025), a aplicação de seus princípios permite a utilização de recursos visuais e auditivos

para explicar regras e atividades, a flexibilização das formas de participação e a adoção de estratégias de cooperação e escolha, ampliando o engajamento dos estudantes. Isso reduz barreiras relacionadas ao desempenho motor, valoriza o progresso individual e promove o sentimento de pertencimento dos estudantes PAEE, consolidando um espaço de aprendizagem inclusiva (Oliveira e Gonçalves, 2021).

CONTRIBUIÇÃO DO DUA PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

O Desenho Universal para a Aprendizagem –DUA é um método considerado recente em escala global, e ainda pouco discutido no Brasil, e pode vir a ser um meio adotado pelas escolas e professores visando atender a todos os estudantes ali matriculados, além de pensado para a inclusão dos alunos do PAEE, oferecendo uma oportunidade baseada na equidade para o desenvolvimento social e cognitivo para todos os alunos (Silva Junior e Dantas, 2022).

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato, 2018).

Nesse sentido, Silva Junior e Dantas (2022), além do DUA proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino-aprendizado dos estudantes do PAEE, ele também pode vir a facilitar o trabalho dos professores no momento de pensar e aplicar as metodologias inclusivas para as salas de aulas, que venham a proporcionar a participação de todos. Ademais, podem ser estudadas maneiras de explorar o DUA para além das salas de aula, utilizando outros ambientes que, assim como a escola, podem proporcionar um momento de aprendizagem para as crianças.

Os princípios do DUA, proporcionar múltiplos meios de envolvimento ou seja estimula o interesse de cada um e motiva para a aprendizagem efetiva de múltiplas formas de engajamento, proporciona múltiplos meios de representação porém apresenta informação e conteúdo em variáveis formatos fazendo com que todos tenham acesso e por último proporciona múltiplos meios de ação e expressão fazendo com que permita formas alternativas e expressão para demonstrar sua aprendizagem por parte dos alunos, portanto vai mostrar literalmente a forma de como os alunos compreenderam e aprenderam o conteúdo (Marques *et al.* 2024).

O DUA ele vem nos mostrar essa concepção de que a educação inclusiva traz inúmeras ideias efetivas para a inclusão mediante qualquer necessidade específica de cada estudante fazendo com que elejam um estudo que traga sucesso na aprendizagem utilizando estratégias e métodos educacionais de ensino utilizando a junção de práticas pedagógicas adaptadas para acessibilidade e trabalhando junto as Neurociências para facilitar o processo de aprendizagem para cada aluno com necessidades específicas na educação contemporânea.

Como destaca Reis (2023), é necessário ressignificar ações na busca de contemplar a diversidade; e assim preparar profissionais que estejam aptos para lidar com as diferenças, seja na graduação ou por meio de formação continuada. Sendo um desafio maior ainda para o professor que atende alunos com deficiência nas salas de ensino regular, considerando que este PAEE, além de se garantir a aprendizagem, é preciso proporcionar o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas e afetivas de todos os alunos e não apenas de alguns.

Entendendo que a escola é um espaço de convivências e trocas de experiências continua, que pode sofrer mudanças constantemente (Freire, 1998). O currículo precisa ser flexível, e é uma das propostas do DUA no combate as barreiras de aprendizagem. Trabalhar de forma livre, interativa, que permita a liberdade de aprendizado do aluno. Desta forma, destacamos a questão da mediação pedagógica, e neste sentido o professor tem papel importante como mediador do conhecimento, estabelecendo relações favoráveis a todos os alunos, contribuindo para a inclusão, a aprendizagem, evolução e autonomia dos alunos PAEE.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo originado de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos-UNIFIP, no ano de 2025. O presente estudo foi realizado em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, os principais achados indicam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas tem sido uma temática persistente na literatura e no cotidiano escolar. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em ambientes educacionais representa uma abordagem inovadora que desafia as práticas pedagógicas tradicionais e promove a inclusão. Esse enfoque oferece uma estrutura que permite a personalização do processo de aprendizagem, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tenham acesso a conteúdos e experiências significativas.

Nesse contexto, as escolas que adotam os princípios do DUA frequentemente registram um aumento na motivação e no engajamento dos alunos. De acordo com os autores Neves e Peixoto, (2020) o DUA proporciona oportunidades de envolvimento que respeitam as preferências e necessidades individuais dos estudantes. A diversidade de modos de representação e expressão é uma característica central do DUA. Essa flexibilidade permite que os alunos escolham como aprender e como demonstrar seu conhecimento, criando um espaço mais equitativo e acessível.

Assim, as práticas pedagógicas se adaptam e se transformam, refletindo a diversidade do corpo discente. Ao incorporar tecnologia assistiva e materiais diversificados, os educadores potencializam a autonomia dos estudantes, permitindo que adquiriam não apenas conteúdo, mas também habilidades essenciais para a vida (Neves e Peixoto, 2020).

Segundo Peixoto, Fernandes e Almeida (2020), a inclusão de diferentes recursos pedagógicos faz com que a matemática, por exemplo, se torne mais acessível a todos. Além disso, uma das consequências mais significativas da aplicação do DUA é a promoção da colaboração entre os alunos. Esse aspecto resulta em uma cultura de apoio mútuo, onde cada estudante se sente valorizado e respeitado. A interação entre os pares torna-se uma ferramenta poderosa para o aprendizado coletivo, favorecendo um ambiente onde a diversidade é celebrada em várias dimensões.

Este panorama de valorização torna-se particularmente evidente quando os educadores se engajam em um processo contínuo de reflexão sobre suas práticas. Assim, a sensibilização para as necessidades dos alunos traz benefícios tanto para a aprendizagem quanto para o ambiente escolar. Apesar dos avanços, a implementação total do DUA enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos está na resistência à mudança, que pode ser observada em alguns educadores. Essa resistência pode advir de uma falta de formação adequada ou de uma percepção negativa sobre a eficácia do DUA (Araujo et.al, 2025)

É importante ressaltar, que devemos proporcionar formações e espaços de troca de experiências se torna imprescindível para mitigar tais barreiras. Além disso, a falta de recursos adequados também representa um desafio, especialmente em contextos educacionais com

orçamento limitado. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, é evidente que os benefícios do DUA superam em muito os obstáculos. Ao olhar para as salas de aula que incorporam os princípios do DUA, nota-se que elas tendem a cultivar ambientes mais resilientes (Marques et. al, 2024)

Na verdade, a inclusão não é vista apenas como um objetivo, mas como um valor fundamental que enriquece a experiência de aprendizagem para todos. Neste sentido, a adoção do DUA não se limita a uma abordagem pedagógica, mas assume a forma de uma filosofia educacional que valoriza e respeita todos os alunos como indivíduos únicos. Assim, Neves e Peixoto indicam que “o DUA, ao promover uma educação inclusiva, se torna uma ponte para o fortalecimento da aprendizagem de todos os estudantes” (Neves; Peixoto, 2020).

A adoção do DUA, portanto, não é uma questão de modismo, mas uma necessidade premente para a construção de uma educação mais justa. As aprendizagens construídas nesse modelo refletem a realidade de uma sociedade pluricultural e diversificada, onde cada aluno tem direito ao êxito. Assim, observa-se que as práticas pedagógicas que integram os princípios do DUA promovem um ambiente de eficiência e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Carvalho, Moreira e Seibert (2024) a implementação do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) na Educação Especial e no ensino regular se revela essencial para garantir a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Ao promover múltiplas formas de acesso ao conhecimento, expressão e engajamento, o DUA não apenas respeita a diversidade dos alunos, mas também potencializa suas oportunidades de aprendizado. Apesar dos desafios e da necessidade de uma maior incorporação do DUA nas práticas pedagógicas e no currículo, é evidente que sua abordagem oferece uma alternativa valiosa para a educação inclusiva. A conscientização e a formação contínua dos educadores são fundamentais para que o DUA se torne uma prática comum, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e prosperar em um ambiente que valoriza a diversidade. Assim, a defesa e a promoção do DUA se mostram não apenas desejáveis, mas imprescindíveis para a construção de uma educação mais justa e acessível a todos.

Quando o DUA é adotado no ensino, ele se torna uma extensão de nossos valores compartilhados, reforçando o compromisso com a equidade e justiça para todos. Isso transforma a maneira como os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem refletem sobre a diversidade, afastando-se da ideia de que deficiência é sinônimo de limitação e abraçando o pensamento de que a diversidade é a essência da experiência educacional.

No âmago do DUA, encontra-se a virtude da empatia, considerada primordial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. A empatia implica a capacidade de se colocar no lugar de cada um dos sujeitos que compõem a sociedade. Ela transcende o objetivo de aprendizagem,

como o ocorrido na pesquisa de Stellfeld (2023, p. 147-148), em que, durante o processo didático, após a exibição de um vídeo com a história de uma criança com paralisia cerebral, um estudante, participante da pesquisa, com 8 anos de idade, mencionou: “Profe, eu doaria minhas pernas, meus braços e meus olhos para que a criança do vídeo pudesse correr e brincar aqui na escola”; outro educando, também de 8 anos, relatou: “Se aquele menino fosse da nossa turma eu seria amigo dele e ajudaria no que ele quisesse para ele poder brincar e estudar”.

A empatia declarada por esses sujeitos não está prescrita nos currículos, mas na abordagem DUA ela ocorre a cada momento. Ela está relacionada à ética, que respeita, que acolhe, que conecta um ao outro em sua multidimensionalidade, em suas diversas necessidades; ao ser abordada na escola, transforma o ser humano e, como consequência, sua própria compreensão (Morin, 2012).

O DUA é muito mais do que uma abordagem de redesenhos de práticas, materiais didáticos e avaliações para estudantes com deficiência; é uma visão de mundo em que a diversidade é celebrada, a igualdade de oportunidades é uma realidade e a inclusão é o alicerce da educação, pois molda um futuro no qual cada discente tem a oportunidade de atingir seu potencial máximo. Coloca em pauta a criatividade, explora novas formas de aprendizado, estimulando formas de expressão, e encoraja cada sujeito a voar livremente em sua jornada educacional.

Em uma pesquisa realizada por Marques et.al. (2024), o DUA tem representado uma possibilidade qualitativa em relação às intenções de efetivação da inclusão educacional, no contexto educacional brasileiro. Diante desses elementos, percebemos que a organização da atividade de ensino, subsidiada pelos princípios orientadores do DUA, planifica as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, as intenções e práticas condizentes com o movimento da Educação Inclusiva; ou seja, visa a assegurar o direito de todos à Educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em uma pesquisa realizada pelos autores Silva et. al. (2025) os resultados mostraram que o DUA, quando implementado de forma adequada, contribui para a inclusão dos alunos, oferecendo recursos pedagógicos diversificados e adaptados às necessidades de cada estudante. No entanto, também foram identificados desafios, como a falta de recursos adequados, a resistência dos educadores a mudanças e as barreiras estruturais nas escolas. A capacitação contínua dos professores e o apoio institucional são essenciais para superar esses obstáculos.

Nos estudos de Mendoza e Gobçalves (2023), planejar e desenvolver um plano de aula baseado em princípios e diretrizes do desenho universal para a aprendizagem (DUA), oferece orientações e sugestões práticas que podem ser aplicadas a qualquer temática com a finalidade de garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem.

Segundo Rocha et. al (2025) apesar desses desafios, os benefícios do DUA para alunos com necessidades especiais são evidentes. A abordagem inclusiva promovida pelo DUA favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais em alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que reforça a autoestima e a autonomia. O fato de os estudantes poderem aprender de maneiras variadas, respeitando suas limitações e explorando suas fortalezas, contribui para uma experiência educacional significativa e envolvente. Além disso, o DUA também favorece a criação de um ambiente escolar equitativo, no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver (Marques, et. al, 2019). Portanto, o impacto do DUA no ensino de crianças com necessidades especiais é positivo, embora exija um esforço conjunto para superar os desafios associados à sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se a necessidade de reflexões sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva e, para isso, considera-se o DUA como contribuição fundamental na busca por uma educação de qualidade.

A educação inclusiva ganha contornos específicos e alcança a qualidade pretendida e que se constitui direito subjetivo de crianças e adolescentes, quando se abre às possibilidades e ganhos de currículos flexíveis, capazes de arranjos intencionais e adaptações. Para isso, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como abordagem potente, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagens não só dos alunos público da Educação Especial, mas de todos os estudantes – fazendo cumprir o papel social da escola. O currículo pensado a partir dos princípios do DUA figura como caminho sólido para o alcance da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. C. L. et. al. Desenho universal para a aprendizagem (dua): princípios e práticas para um currículo inclusivo. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, | n. 1, p. 15-29 | 2025 - <https://doi.org/10.46550/s0fvkx1>.

CARDOSO, D. K. B.; BARBOSA, E. P.; BANHOS, L. R.; SANTOS, L. M. Ressonância colaborativa, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e co-ensino: uma experiência de promoção de inclusão escolar. *CoInspiração – Revista dos Professores que Ensinam Matemática*, v. 4, e2021007, 2021. DOI: <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2021007>.

CARVALHO, J. C. A. MOREIRA, G. A. SEIBERT, T. N. R. Desenho universal da aprendizagem: caminhos para a inclusão em uma instituição pública de ensino em linhares -es.

UNIVERSAL LEARNING DESIGN. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2024. DOI: [10.61164/rnm.v12i2.3070](https://doi.org/10.61164/rnm.v12i2.3070). Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3070>. Acesso em: 26 oct. 2025.

Center for Applied Special Technology. (2018). **Universal design for learning guidelines version 2.2**. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Retirado de: <http://udlguidelines.cast.org>.

cesso em: 06/11/2025 18:47.

MARQUES, I. C. *et al.* DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: BENEFÍCIOS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL.. In: **Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024). Anais.Crato (CE) Universidade Regional do Cariri (URCA)**, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/825492>. Acesso em: 26/10/2025.

MARQUES, I. C. *et al.* **Desenho universal para a aprendizagem (dua): contribuições para um currículo inclusivo**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108191>>. Acesso em: 26/10/2025 21:08

MARQUES, I. C. *et al.* **Desenho universal para a aprendizagem (dua): contribuições para um currículo inclusivo**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108191>>. Acesso em: 05/11/2025 17:50.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Aparecida; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar: práticas de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 363-378, 2014.

MENDOZA, B; GONCALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, e31, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062023000100125&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2025. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak. p. 33-45. 2012.

NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Abordagem curricular do desenho universal para aprendizagem: implicações para a educação matemática inclusiva. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 17, p. 320–345, 2020.

NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de matemática. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020009, 2020.

OLIVEIRA, A. R. P. de; GONÇALVES, A. G. Planejamento e aplicação de atividades nas aulas de Educação Física escolar pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88268>. Acesso em: 15 set. 2025.

PEIXOTO, J. L. B.; FERNANDES, C. A.; ALMEIDA, W. G. A matemática no PIBID Interdisciplinar: educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 100–126, 2020.

PRAIS, J. L. de S; VITALIANO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à organização de práticas pedagógicas inclusivas: uma revisão sistemática. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 8, n. 9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.69568/2237-5406.2022v8n9e6762>.

REIS, M. B. de F. **Diversidade e Inclusão: Desafios emergentes na formação docente.** REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731> . Acesso em 09 de abr de 2023.

ROCHA, et. al. Desenho universal: arquitetando uma educação para todos. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.2, p.7822-7839, 2025.

SILVA JUNIOR, A. S; DANTAS, I. da S. O Desenho Universal da Aprendizagem -DUA: uma ferramenta de inclusão na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

SILVA, R. C. de S. et. al. Educação inclusiva e o desenho universal para a aprendizagem (DUA): caminhos para a equidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** , [S. l.], v. 17, n. 4, p. e8117, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-122. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8117>. Acesso em: 6 nov. 2025.

STELLFELD, J. Z. R. **Processos didáticos com abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem: caminhos possíveis para uma educação matemática inclusiva.** 2023. 236f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppgemp/pb/trabalhos-de-conclusao/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. **Tese (Pós Graduação em Educação Especial)** -Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Capítulo 7

DA TEORIA À PRÁTICA: DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA REGULAR E O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR DO AEE

Flávia Alves Sousa
Thanak José Yure Leite Lucena
Edjane Alves Pereira Mendes
Edjaneide Alves Pereira

A inclusão escolar constitui um dos maiores desafios da educação, desde séculos passados até os dias atuais. Apesar dos avanços legais que asseguram o direito de todos à educação, ainda persiste uma grande distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza na prática cotidiana das instituições escolares. Este capítulo tem como foco as adversidades que permeiam a inclusão na sala de aula regular e o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse contexto de múltiplas demandas e desafios.

O problema central que orienta esta reflexão é: por que, mesmo com leis e formações voltadas à educação inclusiva, as escolas ainda enfrentam tantas dificuldades para garantir a efetiva inclusão de alunos atípicos nas práticas pedagógicas? Dessa forma, o objetivo geral deste capítulo é analisar os desafios reais enfrentados pelos professores e pelas instituições de ensino na implementação da inclusão escolar, destacando o papel mediador e articulador do professor de AEE entre o ensino regular, os cuidadores, as famílias e a gestão escolar.

Como objetivos específicos, propõe-se identificar as principais barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam a inclusão na sala de aula regular; discutir as condições de trabalho e a sobrecarga dos professores diante da diversidade de alunos; refletir sobre a importância do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mediação entre os diferentes agentes envolvidos no processo inclusivo; e apontar caminhos e possibilidades para uma prática pedagógica mais inclusiva e colaborativa.

A hipótese que orienta a discussão é que, embora existam políticas públicas e formações específicas, a efetivação da inclusão escolar depende não apenas de legislação e capacitação docente, mas também de estrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis, profissionais de apoio qualificados e de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

A justificativa para esta reflexão reside na necessidade urgente de compreender a realidade vivida nas escolas, onde professores enfrentam cotidianamente a falta de estrutura física e humana, a ausência de cuidadores e a escassez de recursos adaptados para atender alunos com diferentes necessidades.

Muitas vezes, cabe ao professor de AEE desenvolver materiais pedagógicos acessíveis, elaborar estratégias diferenciadas e realizar mediações entre professores regulares, famílias e equipe escolar, buscando garantir que o direito à educação inclusiva se efetive de maneira concreta e significativa. Dessa forma, este capítulo convida à reflexão sobre a distância entre o ideal e o real da inclusão, propondo uma análise crítica e propositiva sobre o papel do AEE como elo essencial na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, humana e transformadora.

A LEGISLAÇÃO E A ESCOLA QUE SE TEM

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) representou um avanço significativo nas políticas públicas educacionais, ao reforçar o compromisso da sociedade e dos poderes públicos em assegurar equidade e qualidade de ensino para todos os estudantes. Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206 e Art. 208, estabelece que a educação deve ser garantida com base em princípios que assegurem a universalização do acesso, a igualdade de condições e o pleno desenvolvimento do educando, reafirmando a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

No entanto, embora sejam muitos os progressos normativos, a realidade da inclusão no ensino regular ainda enfrenta contradições e desafios práticos. Entre eles, destacam-se as limitações relacionadas às metodologias, à falta de recursos humanos e pedagógicos, às lacunas na formação inicial dos docentes, à carência de formação continuada, à insuficiência de profissionais de apoio devidamente capacitados e ao despreparo emocional diante das demandas da diversidade escolar.

Em um de seus ensaios, Rosana Glat (2015, p. 30) evidencia e reafirma o posicionamento de diversos pesquisadores ao destacar que:

De fato, a falta de capacitação do corpo docente para atender a alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais na complexidade de uma turma regular é considerada por diversos autores (Glat & Pletsch, 2012; Cruz & Glat, 2014; Ferreira & Ferreira, 2004; Dorziat, 2008; Pletsch, 2010) como a maior barreira para a efetivação de uma educação inclusiva.

É nesse contexto que atuam também os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), servindo como ponte para a inclusão dos estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades/superdotação, promovendo o diálogo entre o corpo docente, as famílias e os demais estudantes.

O apoio dos especialistas em educação inclusiva aos professores do ensino regular e aos alunos contribui para a remoção de barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos,

abrangendo desde a adaptação de recursos pedagógicos até a reorganização curricular. Além disso, esses profissionais participam da elaboração e/ou melhoria do Projeto Político-Pedagógico, sugerem atividades, desenvolvem Planos Educacionais Individualizados (PEI) e Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), viabilizam avaliações diversificadas e colaboram na implementação de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada indivíduo, sempre em articulação com o professor regente, que possui a missão de escolarizar todos os alunos na classe comum.

Entretanto, como mencionado anteriormente, as adversidades para a realização dessas ações perpassam desde questões arquitetônicas até desafios pedagógicos.

Segundo Glat e Pletsch (2004, p. 2):

Os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências.

Ou seja, os docentes especialistas também são afetados por esses problemas, pois se sobrecarregam ao assumir para si as responsabilidades relacionadas à inclusão e à aprendizagem dos educandos nas turmas comuns. Muitas vezes, espera-se que o professor de AEE resolva todas as demandas, quando, na verdade, deve haver uma parceria entre a equipe de educação especial e todo o corpo docente. Cabe ressaltar que essa não é a realidade de todas as escolas, mas de uma maioria significativa.

No que se refere à problemática acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a LDB (Lei nº 9.394/1996), bem como diversos componentes legais e diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP nº 2/2015), estabelecem a obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas voltados à atuação pedagógica na diversidade. A LBI, por sua vez, veio detalhar os compromissos das instituições de ensino para garantir a inclusão efetiva desde a educação básica até o ensino superior.

Ainda assim, pesquisas anteriores apontam que os cursos de licenciatura permanecem com metodologias ultrapassadas, pouco adequadas ao perfil do alunado da atual geração (Glat & Nogueira, 2002; Glat & Blanco, 2015).

As questões inclusivas geram grande repercussão e intensos debates, mesmo entre especialistas na área. Para Mantoan (2015, p. 21), “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”.

Diante das informações obtidas durante a revisão da literatura apresentada, a seguir serão expostas discussões e análises sobre a relação entre teoria e prática, com base nos dados coletados e nos resultados da pesquisa de campo realizada nas escolas da rede municipal de ensino regular do Ensino Fundamental I e II do município de Imaculada-PB. Imaculada é um município brasileiro localizado no estado da Paraíba, cuja população estimada em 2022, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de 10.392 habitantes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida utilizando abordagens qualitativa e quantitativa, com caráter descritivo e exploratório, visando compreender os desafios enfrentados pelos professores da sala regular e pelos profissionais de apoio na implementação da inclusão escolar no contexto atual. Essa combinação de métodos, segundo Tashakkori e Teddlie (2010), permite uma investigação mais abrangente e robusta, integrando os pontos fortes das abordagens qualitativa e quantitativa e possibilitando uma análise mais completa da realidade estudada. O estudo foi realizado em cinco escolas municipais de Imaculada-PB, no período de julho a setembro de 2025, envolvendo professores e cuidadores do Ensino Fundamental I e II.

Participaram da pesquisa aproximadamente 80 profissionais, sendo 60 professores da educação básica e 20 cuidadores escolares. Os métodos de coleta de dados incluíram:

- Formulários online com perguntas abertas e fechadas;
- Entrevistas com professores do Ensino Fundamental I e II;
- Observações em campo, tanto em salas regulares quanto em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os dados quantitativos foram organizados e apresentados por meio de gráficos ilustrativos, enquanto os dados qualitativos foram analisados a partir de categorização temática, identificando semelhanças e padrões emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

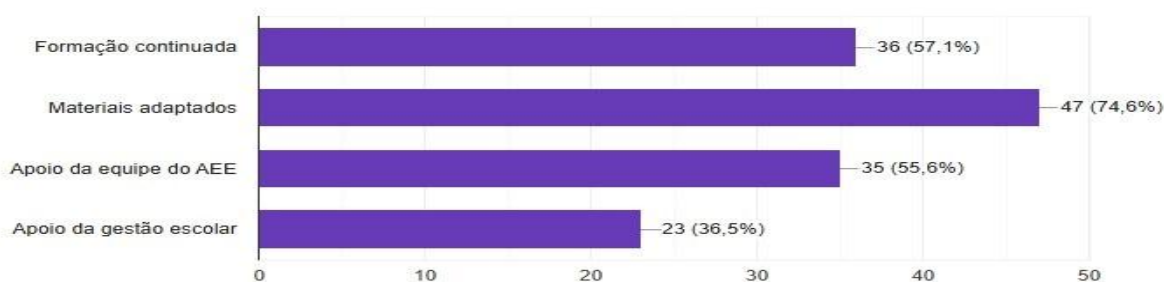
Os resultados alcançados a partir da análise dos dados coletados junto aos professores da educação básica e dos cuidadores escolares demonstram um conjunto de desafios e demandas, refletindo uma realidade desafiadora. Ao serem questionados sobre os principais desafios enfrentados no trabalho com alunos com necessidades educacionais específicas, os participantes destacaram as seguintes respostas:

Tabela 1 – Principais desafios para efetivação da inclusão na sala regular.

Desafios	Respostas	Percentual
Formação contínua	36	57,1%
Materiais adaptados	47	74,6%
Apoio da equipe do AEE	35	55,6%
Apoio da gestão escolar	23	36,5%
Total	141	100,00%

Fonte: Dos Autores (2025).

Abaixo é possível analisar de maneira os resultados alcançados segundo o gráfico.

Gráfico 1- Principais desafios para efetivação da inclusão na sala regular

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

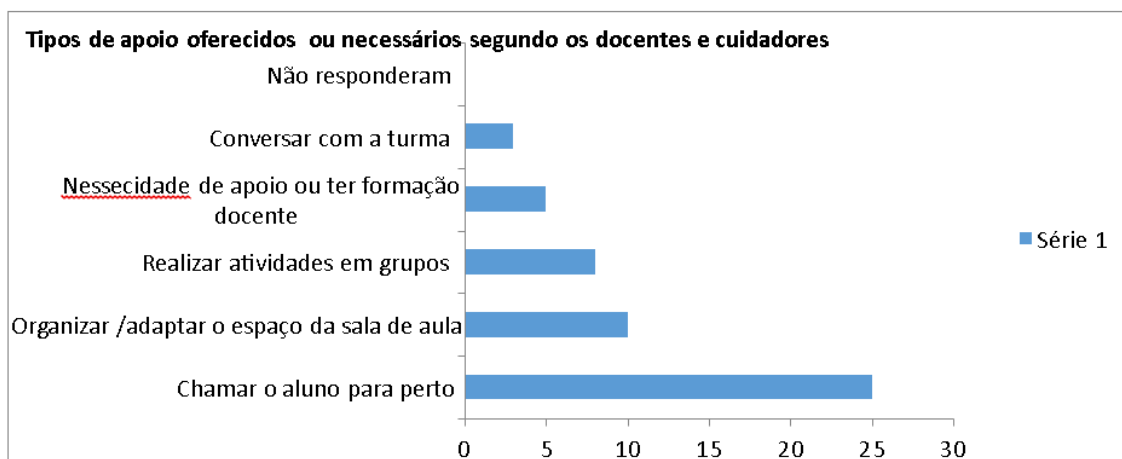
As amostras revelam que a formação continuada e a ausência de materiais adaptados são as maiores dificuldades enfrentadas, seguidas pela falta de amparo técnico pedagógico e de gestão escolar. Isso mostra a importância das gestões democráticas e efetivas com alinhamento entre as equipes e a necessidades da capacitação docente.

São nestas circunstâncias que a falta de conhecimento e de preparo metodológico, prático e pedagógico, adequados, que os professores da educação inclusiva acabam por se sobrecarregar tentando suprir o que falta no regular, e não conseguindo atender a todas as demandas. O que tem faltado para que haja mudança nesse cenário tem a ver com expansão de salas de recursos multifuncionais, recursos matérias e humanos.

TIPOS DE APOIO IMPORTANTES FRENTE A SITUAÇÕES DE EXCLUSÃO NA SALA COMUM

Quando questionados como reagiriam ao se depararem com uma situação de exclusão na sala de aula e qual seria a iniciativa para promover a inclusão, os professores e cuidadores responderam:

Gráfico 2 - Tipos de apoio importantes para promover a inclusão em situações de exclusão da sala regular



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Entende-se pela coleta de dados que chamar o aluno para próximo do professor e organizar/adaptar o espaço são os tipos de apoio mais oferecidos. Mas está realmente seria a melhor forma de lidar com a exclusão? A iniciativa assertiva a ser tomada seria propor atividades em grupos e elaborar projetos coletivos que tenham como base o respeito às diferenças, com rodas de conversa com a turma inteira de maneira acolhedora e explicativa.

ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Os profissionais foram questionados sobre a percepção e atenção as necessidades dos alunos e o resultado foi o seguinte:

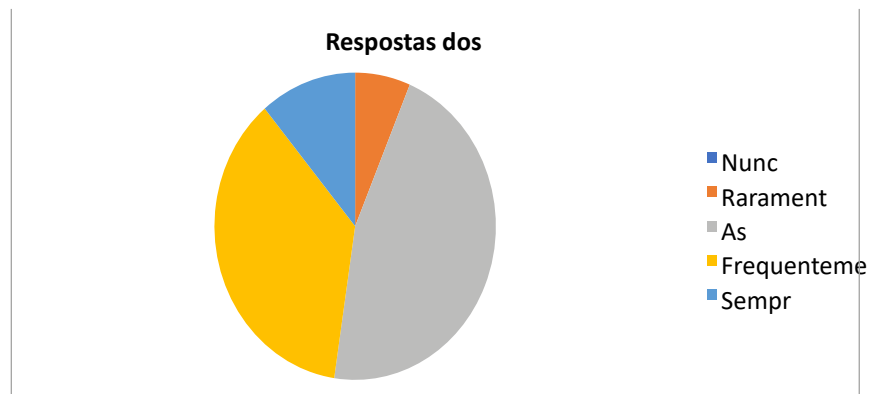
Tabela 2 – Atenção às necessidades específicas

Respostas	Número de participantes	Percentual
Nunca	0	0,0%
Raramente	4	6,3%
Às vezes	29	46%
Frequentemente	23	36,5%
Sempre	7	11,1%

Total

63

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Gráfico 3 - Atenção às necessidades específicas

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Segundo o material coletado, é possível afirmar que a maioria da equipe só consegue perceber e dedicar atenção aos educandos com particularidades específicas de forma esporádica, o que impacta negativamente e diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos do público-alvo inclusivo, prejudicando-os devido à ausência de um olhar atento.

Essa situação ocorre porque, na realidade das turmas do ensino regular, a maioria dos professores não dispõe do suporte adequado, precisando lidar com cuidadores pedagogicamente despreparados que, em sua maioria, oferecem assistência a mais de uma criança por turma, além de enfrentarem alunos com dificuldades de aprendizagem mesmo sem serem do público-alvo, comportamentos inadequados e falta de apoio familiar.

Além disso, os profissionais enfrentam inúmeras cobranças relacionadas a indicadores como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) e outros sistemas cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação brasileira.

4.3 As dificuldades que os Cuidadores Escolares Enfrentam

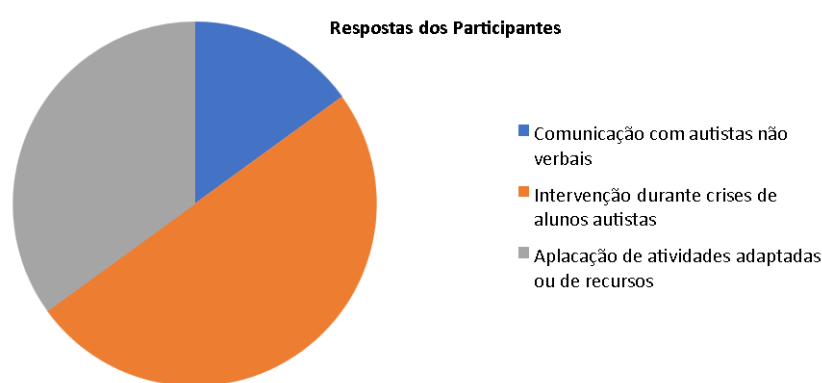
Quando os cuidadores foram questionados sobre suas dificuldades em trabalhar com a inclusão, as respostas obtidas foram:

Tabela 3 - As dificuldades enfrentadas pelos cuidadores escolares.

Dificuldade	Número de participantes
Comunicação com autistas não verbais	3
Intervir durante as crises de alunos autistas	10
Aplicar atividades adaptadas ou adaptalas de acordo com o aluno que é assistido	7

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Gráfico 4 - As dificuldades enfrentadas pelos cuidadores escolares



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Esses resultados deixam evidente a falta de despreparo emocional e prático que os cuidadores escolares enfrentam além das outras dificuldades também evidenciadas na realização da pesquisa.

4.4 Propostas de Melhorias

Quando questionados sobre as ações a serem realizadas para melhorar a inclusão e o trabalho pedagógico com os alunos do público alvo da educação inclusiva na sala de aula da educação básica, as respostas foram:

Tabela 4 - Propostas para inclusão na prática com o apoio e a mediação

Propostas	Percentual
Formação continuada e capacitação docente	38, %
Recursos e materiais adaptados	25%

Apoio de equipe multidisciplinar com terapeutas ocupacionais interprete de linguagem de sinais, cuidadores qualificados e aumento dos professores de educação inclusiva no AEE	18%
Estrutura física e salas adaptadas	10%
Parceria escola e família	5%
Empatia e sensibilidade docente	4%
Fonte: Elaborada pelos autores (2025)	

Os resultados obtidos demonstram a urgência em fortalecer a formação docente continuada, promovendo capacitações constantemente e oficinas de produção para ensinar como confeccionar materiais e realizar adaptações, pois apenas o investimento financeiro não será suficiente para a compra de recursos para todo o alunado público alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações obtidas evidencia que os principais obstáculos à efetiva inclusão no contexto da educação básica estão, sobretudo, relacionados à sobrecarga e à falta de formação continuada dos docentes regentes, à necessidade de qualificação dos profissionais de apoio, à escassez de profissionais de educação inclusiva e de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estes atuando como mediadores entre a teoria e a prática da inclusão —, bem como à parceria insuficiente entre família e escola.

Diante da urgência de reformulação e do crescente aumento das demandas por uma educação inclusiva eficaz e de qualidade no Brasil, houve, após inúmeras cobranças e tensões, uma resposta dos poderes legislativo e executivo: o lançamento do Decreto nº 12.886, de 20 de outubro de 2025. Esse decreto representa um marco legal na educação, regulamentando leis já existentes, como a LBI, e outras legislações voltadas à Educação Especial Inclusiva, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

O estudo reafirma a necessidade de fortalecimento da rede de apoio pedagógico, especialmente no que se refere à capacitação continuada dos docentes, aspecto evidenciado como deficitário durante a pesquisa. A professora Edjaneide, que atua tanto no Ensino Fundamental I quanto no AEE em contra turno de uma mesma escola, relatou que, na prática, os desafios da inclusão escolar envolvem a resistência de alguns profissionais em adaptar o currículo, a falta de formação continuada voltada à inclusão e o excesso de demandas do sistema de ensino. Ela destacou também que, no AEE, observa-se dificuldade por parte de alguns professores em adaptar

materiais e propor estratégias adequadas ao aprendizado dos alunos do público-alvo da Educação Especial, sendo essencial que haja diálogo, parceria e corresponsabilidade entre todos os envolvidos, incluindo as famílias, para que a inclusão se efetive de maneira ética e humana.

Perspectivas como essa reforçam que, para os profissionais que atuam em escolas, o novo decreto e a educação especial representam simultaneamente uma oportunidade e um desafio: oportunidade de compromisso mais amplo com a inclusão e desafio porque exigem planejamento, formação continuada e atuação coordenada, que só serão eficazes mediante valorização profissional e alinhamento de ações entre todos os envolvidos.

A partir dos dados coletados, conclui-se que, mesmo amparado por legislações e políticas públicas avançadas, o processo de inclusão na educação básica ainda enfrenta desafios cotidianos complexos. As dificuldades de capacitação docente, a insuficiência e a escassez de recursos materiais e humanos refletem um sistema educacional que demanda reorganização estrutural e pedagógica, não apenas nos municípios do interior paraibano, mas em todo o país.

Portanto, este estudo indica caminhos pedagógicos reflexivos, humanos e colaborativos, nos quais o professor de AEE e o docente da sala regular não atuam isoladamente, mas como elos de construção do conhecimento e da inclusão vivenciada na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 12.886**, de 20 de outubro de 2025. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-26.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GOES, M. C.; LAPLACE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 79-98.

GLAT, R. Políticas de inclusão e diversidade: avanços e recuos. In: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M. C. (Orgs.). **A LDB e as políticas educacionais**: perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois. Curitiba: Appris, 2018. p. 187-197.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 15-31.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais**: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Ensaio. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, edição especial, p. 920, 2018.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, 14(24), p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, 10(29), p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Jardel Delgado. Resenha do livro “Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?”. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 45, 24 nov. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/455/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-comofazer>. Acesso em: 28 out. 2025.

PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.

Capítulo 8

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

**Irinaldo Caetano Marques
Ronald William Vidal Araujo
Maria Efigenia Medeiros de Araújo**

A educação inclusiva é um tema provocador, pois tensiona zonas de conforto e evidencia práticas de exclusão ainda presentes na organização social. Nas últimas décadas, tem se consolidado como um princípio norteador das políticas educacionais, alicerçada no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito de todos à aprendizagem. No âmbito da Educação Especial, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) compõem um público que, embora legalmente reconhecido, ainda enfrentam invisibilidades e práticas pedagógicas pouco adequadas às suas necessidades educacionais específicas.

No Brasil, marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, a efetivação desses direitos no âmbito escolar ainda se mostra incipiente, sobretudo no que se refere aos alunos com AH/SD, frequentemente associados a uma visão equivocada de que não necessitam de apoio educacional específico.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: como a literatura científica tem abordado a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Atendimento Educacional Especializado? Para tanto, optou-se pela realização de uma revisão integrativa da literatura, por possibilitar a síntese de conhecimentos produzidos sobre a temática e a identificação de lacunas que demandam novos estudos.

Este capítulo tem como objetivo examinar, a partir de uma revisão integrativa da literatura, as abordagens teóricas e práticas relacionadas à inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, buscando compreender de que modo a produção científica tem problematizado esse processo, bem como evidenciado seus principais desafios, limites e contribuições para a consolidação de uma educação inclusiva que reconheça e valorize a diversidade e as potencialidades dos estudantes.

CONCEITO DE INCLUSÃO

A inclusão consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um princípio estruturante das políticas educacionais e sociais. No entanto, como destaca Nunes (2013), a sociedade ainda enfrenta desafios para reconhecer e valorizar a diversidade humana em suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e culturais. A persistência de preconceitos e de padrões historicamente construídos mantém grupos minoritários em situação de vulnerabilidade e exclusão, especialmente aqueles que não se enquadram nos modelos tradicionais de desempenho, comportamento ou aprendizagem.

Historicamente, a exclusão das pessoas com deficiência era prática comum. Durante a Idade Média, indivíduos com limitações eram segregados em instituições ou mantidos restritos ao ambiente familiar, sendo afastados de espaços religiosos, sociais e escolares (Gouvêa *et al.*, 2021). Apenas com o advento do Iluminismo, entre os séculos XVIII e XIX, surgiram movimentos que passaram a reconhecer direitos básicos a grupos marginalizados, ainda que sob uma perspectiva assistencialista.

No período contemporâneo, conforme analisa Rigo (2019), o conceito de inclusão se fortalece como resultado das lutas sociais empreendidas por minorias, ampliando-se para além da deficiência e passando a abranger todos que, de algum modo, divergem dos padrões normativos. Contudo, a efetivação da inclusão exige não somente mudanças legais, mas transformações culturais atentas.

Do ponto de vista jurídico, conquistas decisivas marcaram a transição de um modelo segregacionista para um paradigma inclusivo. No Brasil, marcos como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) estabeleceram direitos e diretrizes que asseguram atendimento educacional adequado à diversidade.

Esses avanços dialogam com documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), que reforçam o compromisso mundial com a educação para todos (Braga & Feitosa, 2016; Costas, 2016).

Mesmo com avanços legais, persiste o desafio de transformar políticas em práticas efetivas. Bombarda e Carneiro (2019) enfatizam que a escola ainda carece de reorganização estrutural e pedagógica para atender às diferenças, demandando formação docente contínua e revisão das práticas educativas. Baptista *et al.* (2022) reforçam que professores precisam desenvolver uma postura reflexiva, crítica e aberta à diversidade, assumindo planejamento pedagógico pautado na equidade, no respeito às singularidades e no uso de metodologias inclusivas.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Os estudos sobre inteligência e desempenho acima da média surgiram no final do século XIX com as pesquisas de Alfred Binet e Théodore Simon, que desenvolveram instrumentos de avaliação que posteriormente dariam origem à escala Stanford-Binet (Martins *et al.*, 2020). Apesar de inicialmente valorizados, esses testes foram criticados a partir de 1930 por reforçarem práticas discriminatórias e contribuírem para a exclusão de minorias.

Atualmente, crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são compreendidas como aquelas que demonstram desempenho significativamente superior em áreas como cognição, criatividade, artes, liderança ou capacidade psicomotora. Entretanto, como argumentam Oliveira e Rangni (2020), essas crianças frequentemente encontram barreiras no contexto escolar, principalmente quando os currículos são engessados e não contemplam desafios adequados ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Campos *et al.* (2019) destacam que a AH/SD é um campo multidimensional, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Assim, o atendimento a esse público deve ser pautado por diretrizes que compreendam o sujeito integralmente, evitando práticas inadequadas que possam gerar pressão, ansiedade ou frustrações.

Coutinho-Souto e Fleith (2021) ressaltam que a inclusão de estudantes com AH/SD exige um conjunto articulado de ações, que inclui adaptações curriculares, envolvimento da equipe escolar, participação da família e oferta de serviços especializados. A simples existência de salas de recursos não garante a inclusão: é necessário que as adaptações pedagógicas sejam planejadas, contínuas e contextualizadas.

Embora o Censo Escolar de 2020 identifique 24.424 estudantes com AH/SD no Brasil, esse número está aquém da estimativa da OMS, que aponta cerca de 5% da população mundial com alta habilidade (Souza, 2022). Isso evidencia a subidentificação desse grupo no país e reforça a necessidade de práticas avaliativas melhores e mais abrangentes.

Para Nogueira *et al.* (2021), a escola deve investir em metodologias que explorem o potencial desses estudantes, incluindo recursos tecnológicos, softwares educacionais e tarefas desafiadoras que estimulem autonomia e criatividade. No campo da Matemática, por exemplo, Bueno e Baniaki (2021) destacam o valor de ferramentas como o GeoGebra, que favorecem raciocínio investigativo e aprofundamento conceitual.

Entretanto, o uso adequado de tecnologias e metodologias inovadoras depende da formação docente. Professores, muitas vezes, não se sentem preparados para lidar com as

demandas específicas desse público, o que reforça a importância da formação continuada (Zancheti *et al.*, 2021).

DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PRÁTICA

As dificuldades de inclusão de estudantes com AH/SD são múltiplas e atravessam dimensões pedagógicas, institucionais e familiares. Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) apontam que uma das barreiras mais recorrentes está na comunicação entre escola e família. Muitas famílias têm dificuldade de compreender ou explicar as características específicas de seus filhos, enquanto professores podem interpretar comportamentos típicos da AH/SD como questionamentos frequentes, argumentação intensa e impulsividade emocional como indisciplina ou afronta à autoridade.

Azinheiro e Martins (2005 apud Mendonça *et al.*, 2020) destacam que esse descompasso pode gerar frustrações, conflitos e dificuldades socioemocionais nas crianças, especialmente porque o desenvolvimento cognitivo frequentemente ocorre em ritmo acelerado em comparação ao desenvolvimento emocional.

Outra dificuldade refere-se às lacunas na formação docente. Conforme Barreto *et al.* (2022), professores relatam insegurança para trabalhar com AH/SD devido à ausência de capacitação específica e à falta de formação continuada. Soma-se a isso a insuficiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deveria apoiar o trabalho do professor da sala regular, mas muitas vezes não está estruturado adequadamente.

Esses fatores contribuem para que a responsabilidade pela inclusão recaia quase exclusivamente sobre o professor, que enfrenta restrições de tempo, de recursos e de suporte institucional.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, método que permite a análise sistemática e abrangente de estudos empíricos e teóricos, contribuindo para a compreensão aprofundada de determinado fenômeno.

A revisão foi conduzida em seis etapas: (1) identificação do tema e formulação da questão norteadora; (2) definição dos critérios de inclusão e exclusão; (3) estabelecimento das bases de

dados e estratégias de busca; (4) seleção dos estudos; (5) análise e síntese dos achados; e (6) apresentação dos resultados.

As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO, Google Scholar, ERIC e Portal de Periódicos da CAPES. Utilizaram-se os descritores: “altas habilidades”, “superdotação”, “educação inclusiva”, “atendimento educacional especializado” e “AEE”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Os critérios de inclusão foram: artigos completos, publicados entre 2019 e 2022, em língua portuguesa, inglesa ou espanhola, que abordassem a inclusão de alunos com AH/SD no contexto escolar ou no AEE. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e artigos que não dialogassem diretamente com o objetivo da pesquisa. Após a aplicação dos critérios, foram selecionados 9 artigos para compor o corpus da revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos principais achados dos estudos analisados.

Tabela 1 – Síntese dos achados da revisão integrativa sobre a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (2019–2022)

Autor/Ano	Tipo de estudo	Objetivo	Principais achados	Contribuições para o AEE
Campos <i>et al.</i> (2019)	Revisão teórica	Discutir concepções contemporâneas de AH/SD	Evidenciam a superdotação como fenômeno multidimensional (cognitivo, criativo e socioemocional)	Fundamenta práticas de AEE centradas no sujeito integral
Oliveira & Rangni (2020)	Estudo qualitativo	Analisar práticas inclusivas para alunos com AH/SD	Identificam currículos rígidos e pouca flexibilização pedagógica	Reforçam a necessidade de enriquecimento curricular no AEE
Mendonça, Rodrigues & Capellini (2020)	Pesquisa de campo	Investigar dificuldades na inclusão escolar	Apontam falhas na comunicação escola-família e despreparo docente	Destacam o papel mediador do AEE entre escola e família
Coutinho-Souto & Fleith (2021)	Estudo descritivo	Analisar o funcionamento do AEE para AH/SD	Defendem articulação sistemática entre AEE e sala regular	Indicam o AEE como espaço de potencialização de talentos
Nogueira <i>et al.</i> (2021)	Revisão narrativa	Identificar estratégias pedagógicas inclusivas	Destacam uso de tecnologias digitais e metodologias ativas	Apontam recursos tecnológicos como aliados do AEE
Bueno & Baniaki (2021)	Estudo aplicado	Analisar o uso do GeoGebra com alunos AH/SD	Evidenciam avanços no raciocínio lógico e matemático	Sinalizam possibilidades de aprofundamento conceitual no AEE

Zancheti <i>et al.</i> (2021)	Pesquisa qualitativa	Investigar formação docente para AH/SD	Identificam insegurança e lacunas na formação inicial	Reforçam a importância da formação continuada para o AEE
Barreto <i>et al.</i> (2022)	Estudo exploratório	Analisar percepções docentes sobre inclusão	Evidenciam falta de políticas institucionais e apoio pedagógico	Apontam necessidade de fortalecimento do AEE na escola
Baptista <i>et al.</i> (2022)	Revisão sistemática	Discutir práticas inclusivas na educação básica	Defendem planejamento pedagógico flexível e colaborativo	Sustentam o AEE como eixo articulador da inclusão

A análise dos nove estudos selecionados para esta revisão integrativa possibilitou identificar tendências, convergências e lacunas na produção científica acerca da inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De modo geral, os achados evidenciam que, embora haja avanços conceituais e normativos, a efetivação da inclusão ainda se apresenta como um processo em construção, marcado por desafios pedagógicos, formativos e institucionais.

No que se refere às concepções de Altas Habilidades/Superdotação, os estudos de Campos *et al.* (2019) e Oliveira e Rangni (2020) convergem ao compreender a AH/SD como um fenômeno multidimensional, que extrapola o alto desempenho acadêmico e envolve aspectos cognitivos, criativos e socioemocionais. Essa compreensão amplia a responsabilidade da escola e do AEE, que passam a ser concebidos como espaços de desenvolvimento integral do estudante, e não apenas de aceleração curricular. No entanto, Oliveira e Rangni (2020) apontam que, na prática, ainda predominam currículos rígidos e pouco flexíveis, o que dificulta o atendimento às necessidades educacionais específicas desse público.

Quanto às práticas pedagógicas inclusivas, os estudos analisados destacam o enriquecimento curricular, o uso de metodologias ativas e a incorporação de tecnologias digitais como estratégias promissoras. Nogueira *et al.* (2021) ressaltam que recursos tecnológicos e atividades investigativas favorecem a autonomia, a criatividade e o engajamento dos alunos com AH/SD. De modo semelhante, Bueno e Baniaki (2021), ao analisarem o uso do software GeoGebra, evidenciam avanços significativos no raciocínio lógico e matemático desses estudantes, reforçando o potencial das tecnologias como aliadas do AEE no aprofundamento conceitual.

No âmbito específico do Atendimento Educacional Especializado, Coutinho-Souto e Fleith (2021) defendem que o AEE deve atuar de forma articulada com a sala de aula regular, assumindo um papel complementar e suplementar ao ensino comum. Os autores alertam que a existência de salas de recursos multifuncionais não garante, por si só, a inclusão, sendo imprescindível o planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos. Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) corroboram essa perspectiva ao apontarem que falhas na comunicação

entre escola e família, aliadas ao despreparo docente, comprometem a efetividade das ações inclusivas, indicando o AEE como instância mediadora fundamental nesse processo.

Outro achado recorrente diz respeito à formação docente, considerada um dos principais entraves para a inclusão de alunos com AH/SD. Zancheti *et al.* (2021) identificam lacunas significativas na formação inicial dos professores, bem como insegurança para lidar com as especificidades desse público. Barreto *et al.* (2022) reforçam esse diagnóstico ao evidenciarem a ausência de políticas institucionais consistentes e de apoio pedagógico sistemático, o que sobrecarrega o professor e fragiliza as ações do AEE.

Por fim, Baptista *et al.* (2022), em revisão sistemática, sintetizam os desafios e possibilidades da educação inclusiva ao defenderem um planejamento pedagógico flexível, colaborativo e centrado na equidade. Os autores ressaltam que o AEE deve ser compreendido como eixo articulador da inclusão, promovendo práticas que valorizem as potencialidades dos estudantes com AH/SD e contribuam para sua participação efetiva no contexto escolar.

De forma integrada, os achados da tabela demonstrativa indicam que a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação demanda a superação de concepções reducionistas, o fortalecimento da formação docente e a reorganização das práticas pedagógicas e institucionais. Assim, o AEE se configura como espaço estratégico para a promoção de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade como valor e potencial educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa evidenciou que, embora haja avanços legais e teóricos no campo da educação inclusiva, a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta desafios significativos. A subidentificação, a fragilidade da formação docente e a desarticulação entre políticas públicas e práticas escolares limitam o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Conclui-se que a efetivação da inclusão requer investimentos contínuos em formação docente, reorganização curricular, fortalecimento do AEE e construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize as potencialidades humanas. Recomenda-se a realização de novos estudos empíricos que aprofundem a análise das práticas inclusivas e contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas aos alunos com AH/SD.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.
- CÔRTEZ, M. Inclusão escolar e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Inclusão**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2017.
- LIMA, R.; SANTOS, F. Acessibilidade escolar: análise da infraestrutura de escolas públicas. **Cadernos de Educação**, v. 29, n. 1, p. 112-130, 2019.
- LOPES, R.; FERREIRA, A. Cultura escolar inclusiva: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 3, p. 112-130, 2019.
- MELLO, P. Competências socioemocionais e inclusão escolar. **Revista Inclusão em Debate**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2020.
- MELO, P.; OLIVEIRA, J. Barreiras atitudinais e formação docente para a educação inclusiva. **Revista Inclusão em Debate**, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2020.
- SANTOS, F.; LIMA, R. Práticas pedagógicas inclusivas: avaliação e cooperação na escola. **Cadernos de Educação**, v. 29, n. 1, p. 112-130, 2017.
- SILVA, A. Apoio educacional especializado: importância de profissionais de apoio na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 215-230, 2018.
- SILVA, A.; OLIVEIRA, J. Avaliação formativa e flexível na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 215-230, 2018.
- BAPTISTA, C. R. et al. Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, 27, e270045, 2022.
- BARRETO, M. A. et al. Formação docente e altas habilidades: desafios para a inclusão. **Revista Educação Especial**, 35, e2022031, 2022.
- CAMPOS, R. C. et al. Altas habilidades/superdotação: concepções e práticas educacionais. **Revista Educação em Questão**, 57(52), 2019.
- COUTINHO-SOUTO, A.; FLEITH, D. S. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, 25, e210015, 2021.
- MENDONÇA, A. P.; RODRIGUES, O.; CAPELLINI, V. L. Inclusão de alunos com altas habilidades: desafios da prática escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 26(4), 2020.
- OLIVEIRA, E. S.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação e inclusão escolar. **Educação em Revista**, 36, e230145, 2020.
- RIGO, R. M. Inclusão e diversidade na escola contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, 49(173), 2019.

Capítulo 9**INTERSECÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: VOZES E DIÁLOGOS
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Laurien Amorim de Lucena Paixão
Irialdo Caetano Marques**

Nos últimos anos, tem-se discutido bastante sobre a relação família/escola e suas responsabilidades na educação escolar das crianças, principalmente no mundo atual, quando não há a somatória da família dentro da conjuntura escolar, acontece a transferência dessa responsabilidade para a escola. Dessa forma pode-se dizer que é relevante a participação da família nesse contexto que se diz respeito ao crescimento ético da criança, pois é fundamental para que ambas tenham melhorias significativas. Logo, a família bem articulada dentro da comunidade escolar torna-se uma grande aliada, visto que o caráter e os valores são construídos dentro do convívio familiar. São nesses dois ambientes, mais especificamente no familiar que a criança começa a desenvolver suas potencialidades, pois o ambiente escolar proporcionará uma melhor compreensão do convívio com o outro, desenvolvendo suas capacidades.

Além disso, Prado (2009) destaca que, a família tem um papel fundamental na educação dos filhos, tendo em vista que é através da família que o aluno passa a receber incentivo, visto que a família é tida como sendo o seu primeiro grupo de influência social e cultural, e consequentemente, passa a adquirir por meio desta os valores éticos e humanitários.

No que se refere ao espaço escolar, Elali (2013), assinala que, a mesma passa a desempenhar enorme relevância no desenvolvimento da aprendizagem, visto ainda que é neste espaço ao qual sobrevivem as relações entre pessoas e ambiente, e consequentemente passando-se a ser de suma importância a preocupação com o sentido dos ambientes aos quais cooperam para a formação da identidade, bem como ainda, das competências ampliadas de forma individual. É importante destacar, que a responsabilidade que a escola assume diante de sua tarefa de educar, representa um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito porque contribuem na tomada de decisão no que tange as necessidades essenciais na vida de cada indivíduo.

Diante disso, observamos o quão grande é a necessidade em que a criança tem de permanecer grande parte de seu tempo na escola, para tanto, o mesmo deve oferecer conforto para esse aluno, lhe meios para que se possa promover uma melhor qualidade de ensino e convívio social. Deste modo, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: Quais os impactos e benefícios da relação família-escola na formação do aluno e no processo de ensino-aprendizagem?

As interações entre famílias e instituições de ensino são essenciais para aprimorar o rendimento escolar dos estudantes. Quando responsáveis e educadores trabalham juntos, eles estabelecem um ambiente favorável ao sucesso escolar das crianças. Pesquisas mostram que estudantes cujas famílias participam efetivamente de sua educação, ajudando na preparação para a alfabetização e nas atividades de dever de casa, costumam apresentar um desempenho acadêmico superior.

Assim, os estudantes que contam com estímulo e suporte de suas famílias frequentemente exibem maior empolgação e vontade de aprender. Além disso, essa participação exerce um impacto benéfico em sua autoconfiança, aprimorando sua vivência educacional como um todo. Ao estabelecer um ambiente colaborativo, os lares e as instituições de ensino podem se unir para cultivar uma paixão pelo aprendizado que ecoa durante as trajetórias educacionais dos estudantes.

A escolha do presente tema justifica-se pois, sabe-se que, a relação família/escola é um dos fatores mais importantes para a melhoria da aprendizagem. Esse conjunto de atitudes que se vinculam com a escola e com a família devem estar baseada na participação de ambas no contexto escolar do aluno. É explícita a importância da colaboração da família, porque essa experiência quanto mais estreita torna-se mais fácil o desenvolvimento do aluno e melhora a relação.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é analisar os impactos e benefícios da relação família-escola na formação do aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, este capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Universitário de Patos - UNIFIP, no ano de 2025. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, que no entendimento de Marques *et al.* (2024), a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

RELAÇÃO PAIS E ESCOLA, E A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS

Nesse contexto, destaca-se a relevância da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) como marco legal fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva e participativa. A LBI assegura o direito à educação em igualdade de condições, reforçando a corresponsabilidade da família, da escola e do Estado na garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Ao reconhecer a educação como direito subjetivo, a legislação enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, do diálogo constante entre família e escola e da eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão fortalece a parceria família-escola ao reafirmar que o processo educativo deve ser construído de maneira colaborativa, respeitando as singularidades dos alunos e promovendo uma formação integral, pautada na equidade, na dignidade e na participação social.

De acordo com Ribeiro, Oliveira e Alves (2023), as experiências e eventos familiares contribuem para a construção de repertórios de comportamento, ações e resoluções de problemas que têm significados tanto universais quanto específicos. Essas vivências podem ser categorizadas em coletivas e individuais, organizando-as, desconstruindo-as e criando uma dinâmica que fundamenta modos de subjetivação e interação social. É por meio dessas interações familiares que a sociedade se transforma, o que, por sua vez, impacta as próximas relações familiares, que se definem por um processo que atua em duas direções de influência entre os integrantes da família e os variados ambientes que formam o sistema social, incluindo as escolas, que representam o principal elemento do desenvolvimento humano.

Na concepção de Barros e Rocha (2023) diversos elementos ajudam a isso. O mundo transformou-se de forma significativa desde o começo da década de 1990 até hoje, e todos nós, sejam pequenos, jovens ou adultos, enfrentamos as repercussões dessa transformação. Com essas transformações na sociedade, o mundo atual se tornou globalizado e a tecnologia progrediu; é evidente como a inversão de papéis e valores alterou a família, que passou a ter novas configurações, e as mulheres estão conquistando um espaço cada vez maior no mercado de trabalho. Assim, as crianças se transformam e, nesse sentido, os alunos e as escolas também se alteram.

É fundamental ressaltar as transformações na função das mulheres, que antes eram apenas mães, e agora desempenham também os papéis de mulheres e profissionais. O sustento frequentemente é responsável por toda a estrutura do orçamento familiar, o que dificultada a realização de atividades educacionais mais próximas das crianças.

Em razão dessa circunstância, a vida escolar dos estudantes pode ser alterada em maior ou menor intensidade. É importante ressaltar que o papel materno como educadora é o modelo para a criança, e na sua ausência, às vezes parece desinteressada na interação familiar, enquanto a televisão se torna uma espécie de babá ou até mesmo a mãe da criança. A rua é percebida como “o único ambiente de acolhimento”, iludindo ainda mais e reduzindo o interesse pela educação (Andrade Filho *et al.* 2024).

Novas exigências focadas nas vendas e no consumo exigiam orçamentos familiares mais altos, obrigando pais e mães a buscar trabalho fora de casa, diminuindo assim de maneira não intencional a educação dos filhos e o envolvimento na vida escolar.

Como consequência desse novo modelo de relações de trabalho e produção, inúmeras mães enfrentam longas horas de trabalho, o que gera menos tempo e oportunidade para apoiá-las e oferecer-lhes orientações. de tal modo, pode-se dizer que tal fato ocorre pois:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunde em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias. O fato de as mulheres, em particular as esposas tornarem-se produtoras de rendimentos e parcerias, importantes na formação do orçamento da família, confere-lhes nova posição na estrutura doméstica e tanto altera os indivíduos que as unem ao marido e aos filhos, quanto contribui para o redimensionamento da divisão sexual do trabalho (Romanelli, 2002, p. 77).

Os pais respondem a essas situações cuidando excessivamente dos filhos. Atualmente, a situação das famílias é que os pais quase não têm tempo para seus filhos, e essa nova configuração familiar acaba possibilitando que as escolas desempenhem a função da educação. Contudo, a educação deve ocorrer no lar, onde os pais comunicam conceitos e valores aos filhos. As instituições de ensino devem expandir essas iniciativas que começam no lar. Segundo Araújo (2005):

Os filhos necessitam da firmeza vinda de um “não”, isto é que vai lhes proporcionar facilidade ao lidar com a frustração, inerente a todas as pessoas em todo o decurso da vida. Dizer sim é sempre mais fácil, dá menos encrenca, cansa e dor de cabeça. Dizer não é que é difícil: dá trabalho para dizer e mais trabalho ainda para se manter firme nessa posição. Mas é fundamental. Esse não que muitas vezes dizemos à custa do nosso sossego e que arranca lágrimas dos filhos é a maior prova de amor que podemos dar a ele. Esse não, dito na hora certa, mostra à criança que nem sempre as coisas podem ser como ela quer (Araújo, 2005, p. 143).

Os responsáveis têm liberdade para administrar normas e princípios na formação dos filhos, uma função que não pode ser delegada, mesmo diante da situação familiar atual. A família é o primeiro grupo na vida de um indivíduo e os seus membros servem como exemplos de vida. É fundamental que os parentes demonstrem interesse e participação na rotina escolar de seus filhos, sublinhando o valor do conhecimento adquirido e transmitido, além da relevância dos valores sociais a serem respeitados na convivência pautada no respeito e na solidariedade, pois assim eles contribuirão significativamente para o processo.

De acordo com a visão de Camargo, Ferreira Camargo e Oliveira Souza (2019), as instituições de ensino desempenham um papel significativo na formação dos jovens. Ali ocorre

toda a formação acadêmica de crianças e adolescentes. Mas o essencial é que não desconsidera a função da família. Pais, avós, irmãos, tios e tias ensinam as crianças a enfrentarem o mundo.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 406) “a família é o contexto mais importante nos primeiros anos de vida da criança ninguém questiona”. O saber comum retrata bem esse contexto, lembrando que meninas e meninos desenvolvem ali suas primeiras competências: na família, aprendem a sorrir e a se divertir, além de hábitos fundamentais, como se relacionar com os outros.

O ambiente externo exerce uma influência significativa desde que a criança inicia suas interações com indivíduos, coletivos e instituições, todas as quais lhe transmitem suas visões, suas compensações e suas penalidades, ajudando desse modo na construção de seus valores, suas competências e seus comportamentos.

Se considerarmos a educação ao longo da vida, a educação se torna um processo abrangente. A educação de professores é uma responsabilidade colaborativa entre as escolas e as famílias. Na verdade, as escolas, por si sós, não conseguem assumir as responsabilidades do ensino e da educação simultaneamente, pois as funções estão claramente separadas: ensino escolar; educação em casa.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS E APRENDIZAGEM DE CRIANÇA

De acordo com Andrade Filho *et al.* (2024), compreender as teorias de motivação na educação é crucial para facilitar experiências eficazes de ensino e aprendizagem. Várias estruturas psicológicas oferecem perspectivas valiosas sobre o que impulsiona os alunos a se envolverem na aprendizagem, o que pode informar os métodos dos educadores para promover a motivação. Por exemplo, a Hierarquia de Necessidades de Maslow destaca a necessidade de os alunos terem suas necessidades fundamentais satisfeitas antes de atingir níveis elevados de motivação e envolvimento em seus estudos. Em uma linha semelhante, a Teoria da Autodeterminação sugere que a motivação intrínseca, decorrente de dentro do aluno, promove um envolvimento mais profundo com atividades educacionais.

Ao compreender essas teorias, os educadores podem implementar técnicas que abordem os requisitos motivacionais de seus alunos, cultivando assim um ambiente de aprendizagem favorável.

Almeida *et al.* (2023) assinalam que a influência da motivação no sucesso do aluno é grande e ampla. Alunos com motivação tendem a participar mais ativamente em suas tarefas escolares,

buscam novas informações com interesse e participam com engajamento das atividades em sala de aula. Este nível de engajamento ajuda a um melhor desempenho acadêmico, pois alunos motivados vão exibir mais rigidez e persistência quando enfrentam dificuldades.

Nas palavras de Araújo (2022), criar um lugar de aprender que é interessante é muito importante para motivar os alunos e fazer suas experiências de educação melhores. Um lugar de aula que funciona bem traz ideias novas, trabalho junto e participação ativa. Os professores podem fazer isso usando muitas formas e ferramentas que lidam com vários jeitos de aprender. Por exemplo, colocar partes interativas como conversas em grupo, trabalhos práticos e aprendizagem com tecnológicos pode despertar o interesse e entusiasmo dos alunos.

Além disso, criar uma atmosfera de suporte e que aceita todos pode aumentar a motivação para aprender. Parte importante de um ambiente de aprendizagem envolvente é: Estabelecer metas e expectativas claras; promover a colaboração entre os alunos; usar vários materiais didáticos; Fazer um espaço da sala de aula confortável e convidativo.

Segundo Picanço (2021) menciona ainda, outro modo útil que os professores podem usar para motivar os estudantes é a utilização de métodos de reforço bom. Essa forma pede para notar e dar recompensas a ações que são boas, o que pode mudar muito como os alunos veem o aprendizado. Quando os estudantes são notados com elogios ou outro tipo de reconhecimento por suas realizações e esforços, eles tendem mais a criar uma ligação positiva com as tarefas escolares.

Lima (2020) diz que, usar os interesses dos alunos para incorporá-los de forma mais significativa nas aulas é uma abordagem poderosa. À medida que o assunto se torna um reflexo ou uma extensão daquilo que já gostam ou praticam, os alunos naturalmente se tornam mais interessados e envolvidos com a aprendizagem. Reforçá-los a ligar coisas que aprendem como alunos e outras facetas do tempo e do espaço de seu dia a dia é especialmente valioso nesses exemplos.

Conforme Barbosa, Costa e Paiva (2024), além disso, os vínculos efetivos ajudam a criar um espaço que faz com que os alunos se sintam valorizados e ouvidos, tornando-os mais ansiosos para participar de suas próprias experiências educacionais. Ao dedicarem tempo para cultivar essas relações, os educadores se tornam mais atentos às necessidades, interesses e dificuldades particulares de cada estudante. Essa percepção possibilita que os educadores adaptem suas abordagens, oferecendo suporte individualizado que motiva os estudantes a buscarem com fervor seus objetivos acadêmicos. Assim, os alunos tendem a tomar a iniciativa em seu aprendizado e a mostrar mais motivação.

Almeida *et al.* (2023) complementa que, para promover relacionamentos positivos entre professores e alunos, estratégias de comunicação eficazes são cruciais. Ao abrir mão da autoridade

e ouvir genuinamente os alunos, os educadores podem cultivar um ambiente de apoio onde os alunos se sintam confortáveis para compartilhar seus pensamentos e emoções. Essa comunicação transparente não apenas melhora os relacionamentos, mas também capacita os alunos a se envolverem mais profundamente em suas experiências educacionais. De tal modo, pode-se mencionar como exemplo, ao oferecer feedback rápido, os professores reconhecem os esforços e contribuições dos alunos, reforçando seu senso de pertencimento dentro da sala de aula.

Além disso, envolver os alunos no planejamento das aulas permite que os educadores adaptem suas abordagens de ensino para se alinharem aos interesses dos alunos, o que aumenta ainda mais a motivação e o engajamento.

Uma outra estratégia importante que os educadores podem adotar para elevar a motivação é incentivar uma mentalidade de crescimento nos alunos. Essa abordagem, que foca na crença de que a inteligência e as capacidades podem ser desenvolvidas através de dedicação e esforço, promove a resiliência e a motivação para aprender. Os docentes podem estimular essa visão ao enfatizar a dedicação em vez da habilidade inata, conduzindo os alunos a enxergar as dificuldades como oportunidades de crescimento (Almeida *et al.* 2023).

Da mesma forma, permitir que os estudantes definam objetivos pessoais e pensem sobre suas conquistas os habilita a gerenciar suas próprias vivências de aprendizagem. Ao promover uma mentalidade de crescimento, os educadores não apenas elevam a motivação, mas também oferecem aos alunos os recursos essenciais para enfrentar desafios e alcançar sucesso acadêmico.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA, GARANTINDO ENVOLVIMENTO E COMPROMETIMENTO NA APRENDIZAGEM

De acordo com Andrade Filho *et al.* (2024), a família é o lugar principal ou deveria ser na vida do ser humano em especial de uma criança que em seu momento de escolarização está passando por muitas transformações, pois é ela que dá força para que o filho tenha sucesso profissional, a participação dos responsáveis no processo de aprendizagem traz resultado positivo no seu desenvolvimento

Conscientizar familiares que o seu envolvimento com a escola, provavelmente só traz efeitos positivos, pois os filhos se sentem mais à vontade em comunicar aos pais sobre as questões escolares, ajudando a melhorar a autoestima, tanto dos pais quanto dos professores que se sentem satisfeitos pelo o reconhecimento do seu trabalho.

Picanço (2021) alude que, as famílias renunciam as suas responsabilidades diante a escola lhe impulsionando um papel de educador. Muitas crianças executam suas atividades escolares sem

ajuda. É preciso saber como é convívio do aluno no ambiente familiar a que tipo de família a qual ela pertence, essas informações são relevantes para a escola e todos os envolvidos neste processo que é de avaliar as suas ações com o objetivo de construir com sucesso, uma proposta educacional compatível com a realidade de cada aluno.

Na concepção de Lima (2020) é possível compreender que, desde que nasci o ser humano precisa de cuidados necessários para a sua sobrevivência, como também, para o seu desenvolvimento. Geralmente essas pessoas são os familiares, pois ela faz parte da vida inteira da criança. Porque não acompanhar os filhos na vida escolar. O ambiente escolar é um espaço onde ser possível o desenvolvimento contínuo e aproveitador entre o professor e os alunos dentro processo desse processo de conscientização.

Reconhecendo que a questão da ausência familiar na vida escolar dos alunos é problema que acarreta vários outros problemas como o desinteresse com os estudos, a interdisciplina, a falta de compromisso com os estudos, a dificuldade de aprendizagem e consequentemente o fracasso escolar.

O presente estudo permitiu compreender, por meio da análise de diferentes autores, que a relação entre família e escola é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Quando esses dois ambientes trabalham em conjunto, a criança sente-se mais confiante e motivada a aprender, pois reconhece que há um apoio mútuo entre seus principais espaços de convivência. Essa parceria cria um ambiente favorável ao aprendizado e à formação de valores essenciais à vida em sociedade (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2023).

Observa-se que o interesse e o acompanhamento dos pais no cotidiano escolar reforçam nos filhos o senso de responsabilidade e de valorização da educação. Pequenas atitudes, como conversar sobre o dia na escola, ajudar nas tarefas e participar de reuniões, demonstram que a família se importa e valoriza o conhecimento. Essa presença constante tende a elevar o desempenho escolar e a autoestima das crianças, fortalecendo seu vínculo com o processo educativo (Andrade Filho *et al.*, 2024).

O comportamento dos alunos acompanhados de perto por suas famílias tende a ser mais equilibrado e participativo. A convivência harmoniosa e o diálogo dentro de casa refletem diretamente nas atitudes apresentadas na escola, pois a criança aprende, desde cedo, a importância do respeito e da cooperação. Essa formação inicial é determinante para o desenvolvimento de uma postura ética e solidária durante toda a trajetória escolar (Da Silva *et al.*, 1998).

Por outro lado, a ausência da família na vida escolar do aluno pode trazer consequências negativas, como desinteresse, indisciplina e baixo rendimento. Crianças que não recebem apoio e incentivo tendem a ver a escola apenas como uma obrigação, e não como um espaço de

crescimento. A falta de envolvimento familiar enfraquece o vínculo afetivo com a aprendizagem e torna o processo educativo mais difícil para professores e alunos (Lima, 2020).

Um dos fatores que contribuem para o afastamento familiar é o ritmo acelerado da vida moderna, marcado por longas jornadas de trabalho e pouco tempo para o convívio com os filhos. Em muitos casos, a rotina acaba impedindo a presença constante dos pais nas atividades escolares. Ainda assim, é possível manter uma relação de proximidade e diálogo por meio de pequenos gestos e da valorização do tempo compartilhado com as crianças (Barros; Rocha, 2023).

A escola, por sua vez, precisa reconhecer essas limitações e buscar estratégias que favoreçam a presença e a participação das famílias. Reuniões mais dinâmicas, projetos conjuntos e momentos de escuta são maneiras eficazes de aproximar os responsáveis e fortalecer os vínculos de confiança. Quando a escola se mostra acolhedora e compreensiva, os pais tendem a se engajar mais ativamente no processo educativo (Araújo, 2022).

Além do apoio familiar, o papel do professor se destaca como elo fundamental na construção dessa parceria. Cabe ao docente estimular a comunicação entre família e escola, criando um ambiente de diálogo e cooperação. O professor que valoriza a presença dos pais contribui para um processo de ensino mais humano e participativo, no qual todos se sentem corresponsáveis pelo sucesso do aluno (Almeida *et al.*, 2023).

Os resultados desta pesquisa indicam que o acompanhamento familiar constante auxilia na construção de valores e atitudes positivas em relação à escola. Crianças que convivem com exemplos de comprometimento e respeito no ambiente doméstico desenvolvem maior empatia e senso de responsabilidade. Dessa forma, a família cumpre papel essencial não apenas na aprendizagem, mas também na formação moral e social do indivíduo (Kaloustian, 1989).

É importante destacar que a participação da família não deve ocorrer apenas em momentos de dificuldade. O envolvimento precisa ser contínuo e propositivo, acompanhando o progresso do aluno e colaborando com as ações escolares. Quando a presença dos pais se restringe a situações de conflito, perde-se a oportunidade de fortalecer laços e contribuir preventivamente para o desenvolvimento da criança (Camargo; Ferreira; Oliveira Souza, 2019).

Pesquisas mostram que o envolvimento familiar aumenta a autoconfiança e a motivação dos alunos, refletindo diretamente no desempenho escolar. O reconhecimento dos esforços e o incentivo aos estudos geram um sentimento de valorização que impulsiona o aluno a buscar melhores resultados. Esse apoio afetivo contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia da criança (Andrade Filho *et al.*, 2024).

Quando há ausência de acompanhamento e diálogo, as consequências podem ser expressivas. Crianças que não encontram apoio familiar tendem a desenvolver insegurança e

difficultades de socialização, além de apresentarem menor rendimento escolar. A falta de vínculo com a escola pode, inclusive, resultar em evasão e desinteresse pelos estudos, comprometendo o futuro educacional do aluno (Araujo, 2022).

Outro ponto observado é a necessidade de a escola orientar as famílias sobre como participar de forma positiva do processo de aprendizagem. Muitas vezes, a falta de informação faz com que os pais se sintam inseguros ou distantes das práticas escolares. Por isso, cabe à instituição promover ações que valorizem a presença da família e mostrem como o apoio cotidiano pode transformar a relação da criança com o saber (Pereira; Nascimento, 2021).

O estudo também revelou que a comunicação é o principal elo entre a escola e a família. Um diálogo aberto e constante evita mal-entendidos, fortalece a confiança e favorece o acompanhamento das necessidades individuais de cada aluno. A boa comunicação, além de aproximar os responsáveis da rotina escolar, contribui para um ambiente mais cooperativo e acolhedor (Picanço, 2021).

É fundamental compreender que cada família tem sua própria dinâmica e limitações. Algumas enfrentam desafios socioeconômicos, outras têm pouco tempo ou escolaridade limitada, o que exige da escola sensibilidade e empatia. A instituição de ensino precisa se adaptar a essas realidades, oferecendo diferentes formas de participação que contemplem todos os responsáveis, sem julgamentos ou cobranças excessivas (Barros; Rocha, 2023).

Outro aspecto importante é que a presença familiar ajuda a prevenir problemas de comportamento e dificuldades emocionais. Crianças que sentem o apoio e o amor dos pais tornam-se mais seguras e confiantes, o que reflete positivamente na convivência com colegas e professores. A atenção e o diálogo familiar são instrumentos valiosos para a formação de cidadãos equilibrados e empáticos (Andrade Filho *et al.*, 2024).

A união entre escola e família, portanto, deve ser entendida como uma via de mão dupla, na qual ambos compartilham responsabilidades e objetivos. O envolvimento dos pais não substitui o papel dos professores, mas o complementa, reforçando o trabalho pedagógico e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Essa colaboração contribui para a formação de alunos mais participativos e conscientes (Almeida *et al.*, 2023).

Com base nos resultados apresentados, constata-se que a relação entre família e escola é um fator decisivo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A presença ativa dos pais no cotidiano escolar cria um ambiente de confiança e incentivo que favorece o desenvolvimento integral da criança. Quando essa parceria é bem estruturada, todos os envolvidos se beneficiam, especialmente o aluno, que se sente acolhido e valorizado (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2023).

Dessa forma, pode-se afirmar que fortalecer o vínculo entre escola e família é investir no futuro da educação e na formação de cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. Essa relação precisa ser construída diariamente, com diálogo, respeito e colaboração mútua. Educar é um ato coletivo, e o sucesso do aluno é resultado direto da união desses dois pilares fundamentais da sua formação (Andrade Filho *et al.*, 2024).

A interação entre família e escola não se limita apenas ao acompanhamento acadêmico, mas também à formação emocional e social do aluno. A escola representa um espaço de convivência e aprendizado coletivo, enquanto a família é o alicerce afetivo que sustenta o desenvolvimento da criança. Quando esses ambientes se complementam, o aluno encontra equilíbrio para lidar com as exigências escolares e para construir uma visão positiva sobre a educação (Barros, Rocha, 2023).

Além disso, a pesquisa evidencia que a comunicação entre pais e professores é um dos fatores mais relevantes para o sucesso dessa parceria. Quando há diálogo constante, a escola compreende melhor o contexto familiar do aluno e pode adaptar suas estratégias pedagógicas conforme suas necessidades. Essa escuta ativa gera confiança, reduz conflitos e favorece o progresso escolar de forma mais empática e colaborativa (Picanço, 2021).

Outro aspecto importante é a valorização da afetividade no processo educativo. Professores que se comunicam com respeito e acolhimento fortalecem o vínculo com os alunos e suas famílias. Essa postura incentiva a presença dos responsáveis nas atividades escolares e transforma o ambiente educacional em um espaço de trocas significativas. O afeto e o reconhecimento são ferramentas pedagógicas poderosas para o aprendizado (Andrade Filho *et al.*, 2024).

A literatura também destaca que o engajamento dos pais contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia dos filhos. Ao acompanhar as atividades escolares e demonstrar interesse, os responsáveis incentivam a criança a ser mais responsável e organizada. Essa prática gera senso de pertencimento e ajuda o aluno a compreender que o estudo é uma construção conjunta, que envolve esforço, disciplina e apoio mútuo (Ribeiro; Oliveira; Alves, 2023).

Os estudos analisados demonstram que a escola deve assumir um papel ativo na aproximação com as famílias, principalmente aquelas que apresentam dificuldades de participação. É papel da instituição criar estratégias acessíveis, respeitando as diferentes realidades socioeconômicas e culturais. O acolhimento das famílias, sem julgamentos, permite que todas possam contribuir, cada uma à sua maneira, no processo educativo (Almeida *et al.*, 2023).

Percebe-se, ainda, que a ausência de parceria entre escola e família pode gerar um ciclo de desinteresse e afastamento mútuo. Quando os pais não se sentem parte da escola, tendem a delegar completamente a responsabilidade educativa aos professores. Por outro lado, quando a escola não

estimula a participação, reforça a sensação de distanciamento. Essa lacuna pode comprometer a formação integral da criança e enfraquecer os laços comunitários (Araújo, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos analisados, foi possível compreender que a participação ativa da família é um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional e social. Quando pais e professores caminham juntos, o aluno sente-se mais amparado e valorizado, o que se reflete em melhores resultados escolares e em atitudes mais positivas diante da aprendizagem.

Observou-se que o envolvimento familiar, mesmo em ações simples, como o acompanhamento das tarefas e a valorização do esforço dos filhos, traz grandes contribuições para a vida escolar. Da mesma forma, a escola precisa reconhecer a diversidade das famílias e criar espaços de diálogo, acolhimento e colaboração, para que os responsáveis se sintam parte do processo educativo. Essa troca constante fortalece o vínculo entre as instituições e promove um ambiente mais participativo, humano e solidário.

Diante disso, conclui-se que a relação entre família e escola é uma parceria indispensável para o sucesso da educação. A formação de cidadãos conscientes, éticos e comprometidos depende da atuação conjunta desses dois pilares sociais. A escola precisa continuar incentivando essa aproximação, valorizando o papel da família como parceira no desenvolvimento dos alunos. Assim, a educação deixa de ser apenas uma tarefa institucional e passa a ser um compromisso coletivo com o futuro, pautado no respeito, no diálogo e na corresponsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. de; ARAÚJO, A. P. de; ANDRADE, C. de; NASCIMENTO, J. L. A. do; NARCISO, R. O. O papel do professor e o ambiente de aprendizagem. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 5, p. 185–190, 2023.
- ANDRADE FILHO, M. A. S.; PIRES, D. F.; GOMES, P. C. P. A.; SANTOS, U. H. O papel do professor na motivação dos alunos em ambientes de aprendizagem e-learning. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 314–328, 2024.
- BARBOSA, Semilla Rodrigues Soares Pereira; COSTA, Cristiane Dias Martins da; PAIVA, Francisco da Silva. **Relação família e escola e ensino remoto no CMEI Vera Lúcia Simão Salem em Codó-MA**, March. 2024, pp.193-209.

BARROS, D. J. L.; ROCHA, R. S. Influência do contexto familiar na vida escolar de alunos adolescentes do ensino fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 9, 15 de março de 2022.

BARROS, L. S.; ROCHA, M. C. As transformações familiares e seus reflexos na educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 3, p. 45–57, 2023.

MARQUES, I. C. *et al.* **Desenho universal para a aprendizagem (dua): contribuições para um currículo inclusivo**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108191>>. Acesso em: 16/11/2025 09:02

PEREIRA, F. A.; NASCIMENTO, J. R. Família e escola: desafios e possibilidades para uma parceria efetiva. **Revista Educação e Transformação**, v. 8, n. 4, p. 211–226, 2021.

PICANÇO, J. A. Família, escola e diálogo: caminhos para a educação integral. **Revista Saber e Prática**, v. 7, n. 2, p. 90–102, 2021.

RIBEIRO, T. M.; OLIVEIRA, D. R.; ALVES, C. P. Família e escola: relações e impactos na aprendizagem. **Revista Educação Contemporânea**, v. 6, n. 4, p. 35–48, 2023.

XAVIER, G. K. F. **Relação escola-família: Influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia. Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim João Pessoa-PB, 2020.

Capítulo 10

**O PSICÓLOGO ESCOLAR COMO AGENTE DE MUDANÇA:
PRÁTICAS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA DIVERSIDADE****Fernanda Medeiros Alves**

“A primeira tarefa da educação é ensinar a ver, pois quem vê bem nunca fica entediado com a vida. O educador aponta, sorri e contempla os olhos do discípulo, sentindo-se feliz quando os olhos do discípulo sorriem ao verem a mesma coisa.” (Rubens Alves)

O psicólogo escolar traz questionamentos sobre sua atuação, tendo em vista que muito do que é considerado baseia-se no modelo clínico, o qual, atualmente, vem sendo cada vez mais desmistificado. Dentro desse contexto, a psicologia educacional assume papel central, buscando contribuir e otimizar o processo educativo por meio de intervenções que promovam discussões, orientações, oficinas e novas perspectivas no ambiente escolar. Essa atuação não se limita apenas à dimensão individual, mas também assume caráter crítico e político, considerando a realidade social em que a escola está inserida. Dessa forma, o psicólogo escolar se coloca como agente transformador, capaz de influenciar práticas pedagógicas e relações institucionais, promovendo mudanças significativas no cotidiano escolar (Martínez, 2010).

Ao reconhecer as diferenças individuais e as barreiras estruturais presentes no ambiente educacional, o psicólogo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais justas e acessíveis, promovendo a participação efetiva de todos os estudantes. A inclusão escolar representa um compromisso ético, social e pedagógico com o direito de todos os estudantes aprenderem juntos, respeitando as diferenças cognitivas, físicas, sociais e emocionais (Pereira, 2022; Sassaki, 2020). Nesse cenário, o psicólogo escolar desempenha um papel estratégico como mediador de relações, facilitador de práticas pedagógicas inclusivas e apoiador de docentes, alunos e famílias.

Além disso, o momento atual tem exigido da Psicologia Escolar uma postura voltada para o enfrentamento das desigualdades e o fortalecimento da convivência democrática. De acordo com Bazon (2023), a escola é um espaço onde as pessoas podem expressar suas próprias opiniões, tendo em vista que é um meio de construção para o respeito às diferenças e particularidades de cada indivíduo, e o psicólogo deve atuar de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando as interações e os contextos nos quais estão inseridos. Dessa forma, a atuação não se

restringe ao atendimento de dificuldades, mas se amplia para a construção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize o diálogo, o respeito e o pertencimento (Souza & Lima, 2024).

Outro aspecto relevante é a articulação entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas educacionais. Estudos recentes demonstram que o psicólogo, ao integrar ações intersetoriais com a assistência social e a saúde, amplia as possibilidades de intervenção e fortalece a rede de apoio ao estudante (Monteiro; Tondin, 2025). Essa atuação integrada permite que o processo educativo se desenvolva de forma mais equitativa e participativa, consolidando a inclusão como um princípio ético e social da escola contemporânea.

A problemática central deste capítulo se concentra em compreender: como o psicólogo escolar pode atuar de forma efetiva para construir uma escola inclusiva que contemple a diversidade e fortaleça a participação de todos? Essa questão envolve reflexões sobre a formação do psicólogo, estratégias de intervenção no cotidiano escolar e articulação com políticas públicas, docentes e comunidade.

O objetivo geral é analisar a atuação do psicólogo escolar frente à inclusão, destacando práticas, desafios e possibilidades. Tendo como objetivos específicos: Identificar estratégias de intervenção e práticas colaborativas que promovam a inclusão na escola; Discutir a relevância da escuta, empatia e sensibilidade do psicólogo para o desenvolvimento integral dos alunos; Refletir sobre os desafios enfrentados pelo psicólogo escolar na implementação de políticas inclusivas; Propor caminhos que articulem teoria e prática para fortalecer a atuação do psicólogo na promoção da inclusão.

A abordagem adotada foi uma revisão narrativa da literatura, dando preferência a estudos mais recentes, de 2020 a 2025, e incluindo referências clássicas da Psicologia Escolar. O foco é qualitativo, buscando entender experiências, práticas e estratégias que mostram como o psicólogo escolar atua como um agente de transformação no ambiente educacional.

Desse modo, o capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira seção tem como tema o papel do psicólogo escolar na inclusão. Em seguida, na segunda seção, apresentam-se desafios e possibilidades na construção de uma escola inclusiva. Na terceira seção, contextualiza-se acerca das práticas transformadoras e do olhar da diversidade. E, na última seção, trazem-se a escuta psicológica e o trabalho em rede como dispositivos de inclusão.

PSICOLOGIA ESCOLAR E INCLUSÃO: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO

O papel da Psicologia Escolar não é instituir o indivíduo às normas, mas questionar e discutir as estruturas que geram desigualdade e exclusão, viabilizando práticas coletivas que

favoreçam a autonomia e a aprendizagem significativa. Assim, será possível captar a compreensão do espaço escolar em sua totalidade, e o psicólogo passa a atuar de modo reflexivo e emancipador (Lüdke, 2021).

A partir da perspectiva histórica e cultural, o aprendizado é visto como um processo dinâmico e mediado, e o psicólogo favorece por meio dessa mediação a criação de pontes entre professores, alunos e famílias. Conforme Góes (2020), quando há um trabalho colaborativo e o planejamento conjunto com a equipe escolar, a inclusão se efetiva, não apenas como política, mas como prática cotidiana.

Destaca-se, portanto, que o psicólogo escolar precisa estar atento às dimensões subjetivas e institucionais da escola, reconhecendo que a transformação das práticas depende do diálogo entre saberes e da construção de vínculos de confiança (Freitas, 2023). Essa postura crítica e participativa é o que confere à Psicologia Escolar um papel social indispensável no fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A compreensão do papel do psicólogo escolar na inclusão requer o resgate dos fundamentos teóricos que sustentam a Psicologia Escolar e Educacional ao longo da história. Tradicionalmente, a psicologia na escola esteve atrelada a uma lógica clínica e individualizante, marcada pela busca de diagnósticos e pela responsabilização do aluno por suas dificuldades de aprendizagem. Esse modelo, conforme Patto (1997), irá abordar que desconsiderar os fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo educativo pode contribuir para a chamada “produção do fracasso escolar”. Sendo assim, o desafio da Psicologia Escolar atual é romper com a visão patologizante e assumir uma postura crítica, que compreenda o sujeito em sua totalidade e nas múltiplas relações que estabelece com o meio.

Nesse contexto, autores como Bock (2007) e Antunes (2018) defendem que a Psicologia Escolar deve assumir um compromisso ético e político com a transformação das práticas educativas, atuando não apenas sobre o indivíduo, mas sobre as condições que produzem exclusão dentro do espaço escolar. Essa mudança de perspectiva implica compreender o desenvolvimento humano como um fenômeno social, histórico e cultural, com base teórica sustentada por Vygotsky (1984) e pela Psicologia Histórico-Cultural. Para esse autor, o aprendizado é um processo mediado pela interação social e pela linguagem, e é nessa mediação que se constroem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento.

A partir dessa concepção, a Educação Inclusiva é entendida não apenas como a inserção de estudantes com deficiência, mas como uma proposta pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças, promovendo equidade, pertencimento e participação ativa de todos os sujeitos no processo de aprendizagem. Mantoan (2015) enfatiza que incluir é transformar a escola em um

espaço que acolhe a diversidade e garante condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar. A inclusão, portanto, não é uma tarefa isolada do psicólogo ou do professor, mas um compromisso coletivo que requer reorganização das práticas pedagógicas, revisão de valores institucionais e formação continuada dos profissionais da educação.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam a necessidade de uma atuação interdisciplinar e articulada, em que o psicólogo contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. A prática psicológica na escola deve, portanto, favorecer o diálogo entre teoria e prática, apoiando docentes na construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos alunos e às demandas do contexto escolar (Carvalho, 2020).

Sob essa ótica, o psicólogo escolar atua como mediador de processos educativos e sociais, favorecendo a aprendizagem significativa, a convivência saudável e o fortalecimento da identidade dos sujeitos. Sua atuação passa a ser compreendida como uma prática transformadora, voltada à superação das desigualdades e à promoção da inclusão como valor ético e político. Assim, ao integrar os fundamentos teóricos da Psicologia Escolar Crítica e os princípios da Educação Inclusiva, o psicólogo assume um papel protagonista na consolidação de uma escola democrática, plural e humanizadora, que reconhece na diversidade a potência para o desenvolvimento humano e social.

A Psicologia Escolar, ao longo de sua trajetória no Brasil, tem se configurado como uma área de atuação que ultrapassa o atendimento individual e o enfoque clínico para assumir um papel social e político no contexto educacional. Segundo Bock (2007), o compromisso da psicologia com as transformações sociais deve ser orientado pela ética e pelo reconhecimento das condições concretas que produzem desigualdades e exclusões. Assim, o psicólogo escolar é chamado a intervir não apenas nas queixas escolares, mas também nas estruturas que as sustentam, compreendendo a escola como espaço de subjetivação e produção de sentidos.

De acordo com Patto (1997), a escola, historicamente, tem reproduzido padrões de exclusão ao atribuir o “fracasso escolar” às características individuais dos alunos, desconsiderando fatores sociais, econômicos e culturais. A partir dessa crítica, a Psicologia Escolar passou a repensar suas práticas, deixando de focar apenas no aluno e ampliando seu olhar para o contexto institucional. Essa virada epistemológica contribuiu para a construção de uma psicologia comprometida com os direitos humanos e com a equidade, entendendo que a inclusão é um processo coletivo e contínuo.

Mantoan (2015) reforça que a educação inclusiva exige uma mudança profunda nas concepções pedagógicas e nas relações interpessoais dentro da escola. O papel do psicólogo escolar, nesse sentido, é atuar como articulador de saberes, mediando conflitos, facilitando a comunicação entre os diferentes atores e promovendo espaços de diálogo e reflexão. Essa atuação deve estar alicerçada em princípios de justiça social, respeito às diferenças e valorização das singularidades, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A efetivação da inclusão não se resume à inserção física do aluno com deficiência na escola regular, mas envolve garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de participação e aprendizagem. Isso demanda práticas pedagógicas diferenciadas, formações continuadas e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem suporte técnico e institucional. Nesse contexto, o psicólogo escolar desempenha um papel estratégico ao contribuir para o desenvolvimento de práticas que ampliem o potencial educativo da escola e consolidem o princípio da equidade (Carvalho 2020).

Em consonância, Machado (2021) observa que o avanço da Psicologia Escolar e Educacional tem ocorrido na medida em que o profissional assume uma postura crítica e propositiva diante das demandas sociais. Tal perspectiva transforma o espaço escolar em um ambiente de escuta, acolhimento e construção de pertencimento, o que reforça o compromisso ético e social da profissão com a promoção da cidadania e o fortalecimento da democracia.

O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO

O psicólogo escolar atua como mediador entre alunos, professores, famílias e comunidade escolar, desenvolvendo estratégias pedagógicas, acompanhamento emocional e suporte à formação docente (Machado, 2021; Pereira, 2022). Essa atuação fortalece práticas inclusivas, onde o psicólogo pode atuar com oficinas a fim de promover ambientes que estimulam autonomia, respeito às diferenças e aprendizagem significativa para melhor relacionamentos (Monteiro & Tondin, 2025).

Para compreender melhor o ambiente de uma escola, é importante observar as diferentes características dos alunos. Por exemplo, é possível perceber quando um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem dificuldades na hora de interagir e estabelecer relacionamentos com os colegas. Nesse contexto, o psicólogo não envolve apenas o acompanhamento individualizado, mas reuniões com os professores e implementação de estratégias para envolver o aluno. Com isso, é possível conseguir que o estudante participe mais das aulas, melhorando o

ambiente da turma e estimulando suas habilidades sociais (Pereira, 2022). Sobretudo, vale salientar a importância de respeitar o processo de cada indivíduo, mesmo com estratégias significativas é preciso compreender que para alguns casos não será algo imediato, mas com etapas.

Além disso, o psicólogo escolar atua tanto na prevenção quanto na intervenção, ajudando os professores a entenderem métodos diferentes e criando materiais que atendam às necessidades de cada aluno (Sasaki, 2020). Essa função requer sensibilidade, empatia e habilidade para conectar teoria e prática, contribuindo para uma inclusão mais verdadeira e efetiva.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A inclusão efetiva depende da colaboração de todos os agentes escolares. Não se pode pensar em inclusão de maneira unilateral na parte profissional. Estratégias como coplanejamento, reuniões periódicas e acompanhamento contínuo são fundamentais (Machado, 2021; Monteiro & Tondin, 2025). Contudo, desafios permanecem: sobrecarga de trabalho, resistência docente e recursos limitados podem dificultar a implementação plena.

Apesar dos avanços que vêm acontecendo, muitas escolas não possuem espaços estruturados e recursos adaptados para a prática de ações necessárias. Nesse mesmo contexto, a formação de professores nem sempre prepara os docentes para lidar com a diversidade, comprometendo práticas pedagógicas inclusivas (Farias, 2024). Além disso, há resistência por parte de alguns professores para adaptar atividades para alunos com algum tipo de deficiência, e com o isso o psicólogo busca discutir a sensibilização sobre as políticas de acessibilidade para mudanças graduais.

Diante desses desafios, o Brasil tem avançado na promoção da educação inclusiva por meio de políticas públicas que buscam garantir direitos e promover a participação plena de todos os estudantes. Freitas (2023) ressalta que a inclusão vai além da presença física do aluno em sala de aula, envolvendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração entre gestores, professores e famílias, e a integração das ações de inclusão ao projeto político-pedagógico das escolas. Dessa forma, políticas públicas e esforços institucionais caminham juntos para ampliar as possibilidades de inclusão.

No entanto, a efetivação dessas políticas depende fortemente da formação e do suporte aos profissionais da educação. A construção de práticas pedagógicas inclusivas requer que os professores sejam continuamente capacitados, reflitam sobre suas práticas e utilizem estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas. Dessa maneira, a atuação docente se torna um elo fundamental para que os avanços legais e institucionais se traduzam em experiências educativas verdadeiramente

inclusivas, permitindo que a escola não apenas acolha, mas também valorize a diversidade de todos os estudantes (Setúval, 2025).

PRÁTICAS TRANSFORMADORAS E O OLHAR DA DIVERSIDADE

A inclusão escolar não se restringe à adaptação de espaços físicos ou currículos; envolve a valorização da dimensão subjetiva de cada aluno. A escuta ativa, a empatia e o reconhecimento das singularidades são fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, senso de pertencimento e engajamento acadêmico (Pereira, 2022; Sassaki, 2020).

O que diz respeito as práticas transformadoras é que a partir de vivências que venham a incluir oficinas socioemocionais, grupos de leitura diversificada, tutorias entre pares e acompanhamento individualizado, irá traduzir resultados significativos mediante as colaborações de grupos. Por exemplo, com toda a implementação de grupos de estudo colaborativos, mediados pelo psicólogo, professores, é possível reduzir o índice de evasão escolar entre estudantes com dificuldade de aprendizado, caracterizando impacto positivo nessa prática (Monteiro & Tondin, 2025).

Quando há uma escuta atenta, consequentemente o fortalecimento da autoestima é preenchido e a segurança se destaca. Essa escuta ativa e a empatia são base na construção do ambiente escolar inclusivo, gerando a compreensão de emoções, o que facilita a construção de relações de confiança entre educadores e estudantes, criando um espaço seguro para o desenvolvimento emocional e acadêmico (Souza 2025).

A ESCUTA PSICOLÓGICA E O TRABALHO EM REDE COMO DISPOSITIVOS DE INCLUSÃO

A escuta psicológica desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar, permitindo compreender as necessidades e inquietações emocionais e sociais. No entanto, a escuta não é direcionada de forma clínica no âmbito escolar, e para desenvolver uma escuta ativa na escola, são fundamentais programas de intervenção que ofereçam o apoio psicológico configurando acolhimento e voz para estudantes com deficiências e possibilitando a expressão de suas experiências e sentimentos (Ciantelli, 2022).

A importância do trabalho em rede na educação inclusiva é uma forma de efetivar a colaboração entre diversos profissionais e setores. Quando há articulação entre psicólogos, professores, famílias e outros profissionais da saúde e assistência social, fortalece as práticas

inclusivas. Pereira (2023) destaca que essa colaboração intersetorial é crucial para superar barreiras e garantir a participação plena de todos os alunos no ambiente escolar.

Em meio à estruturação em rede, a escuta familiar é um componente vital nesse trabalho. Quando é possível compreender o contexto e as necessidades dos estudantes a partir da perspectiva de suas famílias, a contribuição é perceptível para resultados significativos. Segundo um estudo publicado em 2025, a escuta ativa das famílias no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, além de fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade (Revista Rosa dos Ventos, 2024).

O trabalho em rede, quando efetivado de forma contínua e não apenas pontual, amplia o alcance das ações inclusivas e torna-se um dispositivo potente para a construção de uma escola acolhedora. Monteiro e Tondin (2025) destacam que o psicólogo escolar, ao articular práticas interdisciplinares e integrar diferentes políticas públicas, fortalece o compromisso ético e social da Psicologia na educação básica. Essa perspectiva se aproxima da vivência cotidiana em contextos escolares, onde a articulação com equipes pedagógicas, serviços de saúde e assistência social tem se mostrado essencial para sustentar os processos de aprendizagem e inclusão de alunos com diferentes demandas.

Por fim, a escuta psicológica, associada à prática em rede, ultrapassa o campo técnico e assume uma dimensão ética e política. Ela convoca os profissionais a construírem uma educação comprometida com a dignidade e a singularidade de cada sujeito, especialmente daqueles historicamente silenciados. Como defende Antunes (2018), o compromisso da Psicologia com a escola é o de provocar transformações, oferecendo espaços de fala e escuta que legitimem as diferenças como constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, o psicólogo escolar torna-se agente de mediação, escuta e transformação, alguém que, ao ouvir, também ensina a ver, reafirmando o caráter inclusivo e humano da educação.

ESTUDOS DE CASO ILUSTRATIVOS

A atuação do psicólogo escolar dentro de uma perspectiva inclusiva demanda sensibilidade, criatividade e articulação com a rede de apoio. A seguir, são apresentados alguns estudos de caso inspirados em vivências práticas que refletem desafios e possibilidades cotidianas no contexto escolar público.

CASO 1: ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Durante o acompanhamento de um aluno do 4º ano com diagnóstico de dislexia, foram identificadas grande dificuldade na decodificação de palavras e compreensão de textos. Após observações e conversas com a professora, propôs-se um plano de intervenção que incluía a simplificação de materiais, uso de audiobooks e leitura compartilhada com colegas. O trabalho envolveu também orientações à docente sobre estratégias multissensoriais e reforço positivo diante dos avanços. Com o tempo, observou-se não apenas melhora no desempenho acadêmico, mas também na autoestima do aluno que passou a se perceber como capaz de aprender, mesmo com suas especificidades.

Esse caso exemplifica o papel mediador do psicólogo na articulação entre aspectos cognitivos e emocionais, conforme defendem Lima e Barreto (2021), ao ressaltarem que a inclusão demanda não apenas recursos pedagógicos, mas também uma escuta sensível às singularidades do sujeito.

CASO 2: CONFLITO DE INCLUSÃO EM SALA DE AULA

Em uma turma do ensino fundamental, surgiu resistência de alguns alunos em relação à presença de um colega com deficiência motora. Ao perceber o impacto dessa exclusão, foi possível planejar com a professora uma rodada de conversa e dinâmicas cooperativas que estimulassem a empatia e o respeito à diversidade. As atividades promoveram reflexões sobre diferenças e semelhanças, aproximando os alunos e fortalecendo o senso de pertencimento coletivo.

Essa experiência reforçou a importância da intervenção preventiva e educativa, que ultrapassa o atendimento individual e promove mudanças culturais dentro da escola (Antunes, 2020). A inclusão, nesse sentido, torna-se um processo relacional, construído no cotidiano e sustentado pela escuta e pelo diálogo.

CASO 3: REDE DE APOIO FAMILIAR E ESCOLAR

Em outro contexto, acompanhou-se um aluno com indícios de TDAH que apresentava dificuldades de concentração e comportamentos impulsivos em sala. Após levantamento junto à professora, coordenação e família, foi elaborado um plano de acompanhamento psicopedagógico em rede, envolvendo orientações à família, ajustes na rotina escolar e estratégias de autorregulação emocional. O fortalecimento da parceria entre escola e responsáveis foi fundamental para os progressos observados.

Como apontam Figueiredo e Souza (2022), o trabalho em rede amplia a potência das ações psicológicas, pois permite compreender o sujeito em suas múltiplas dimensões familiar, escolar e social. Esse caso reafirma que o olhar clínico do psicólogo na escola não se restringe à escuta individual, mas se estende à mediação entre os diversos atores que compõem o processo educativo.

CASO 4: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Durante o acompanhamento em uma escola municipal, observou-se um aluno do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades persistentes na leitura e escrita. A equipe pedagógica inicialmente atribuía o baixo rendimento à falta de interesse, mas a escuta psicológica possibilitou compreender aspectos mais amplos da sua vivência: baixa autoestima e ausência de suporte familiar nas atividades escolares. A partir dessa escuta, foi proposto um plano de intervenção conjunta entre psicologia, coordenação pedagógica e docente, que envolveu o uso de materiais visuais, leitura compartilhada e momentos de reforço em pequenos grupos.

O acompanhamento revelou que, ao receber apoio emocional e pedagógico articulado, o aluno passou a participar mais ativamente das aulas e demonstrar avanços significativos em sua aprendizagem. Essa experiência reforçou a importância da atuação interdisciplinar e da personalização das estratégias pedagógicas, de modo que as diferenças fossem reconhecidas como ponto de partida para o ensino, e não como barreira. De acordo com Carvalho (2020), o processo de inclusão requer que o olhar sobre o estudante ultrapasse a perspectiva do déficit e se volte à potencialidade do sujeito em interação com o meio.

Esse caso exemplifica o papel do psicólogo escolar como articulador de práticas e promotor de diálogo entre os diferentes atores da escola, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o bem-estar emocional do estudante. Assim, a Psicologia na rede municipal tem se configurado como um dispositivo de transformação, aproximando o processo de aprendizagem da escuta sensível e do compromisso com a equidade educacional (Antunes, 2018; Mantoan, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o psicólogo escolar desempenha um papel central na promoção de uma educação inclusiva e na valorização da diversidade. Sua atuação transcende o atendimento individual, assumindo caráter mediador, articulador e transformador no contexto escolar. Ao integrar práticas de escuta ativa, acompanhamento socioemocional, planejamento colaborativo e intervenção pedagógica, o psicólogo contribui para o fortalecimento de relações de

confiança, para a promoção do pertencimento e para a construção de ambientes educacionais equitativos e sensíveis às singularidades de cada estudante.

Os resultados apresentados no capítulo indicam que práticas transformadoras, como oficinas socioemocionais, grupos de estudo colaborativos, tutorias entre pares e acompanhamento individualizado, impactam positivamente a autoestima, a participação e o engajamento acadêmico dos alunos, além de reduzir índices de evasão e promover a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Tais práticas reforçam a necessidade de repensar o papel do psicólogo escolar, que não atua apenas sobre o aluno, mas também sobre a cultura institucional e as práticas pedagógicas, alinhando teoria e prática de forma integrada e crítica.

Observa-se que, apesar dos avanços legais e institucionais, desafios persistem, como sobrecarga de trabalho, resistência docente e limitações estruturais. A efetivação da inclusão depende de políticas públicas consistentes, da formação continuada dos profissionais da educação e da articulação intersetorial entre psicólogos, professores, famílias e outros profissionais da saúde e assistência social. Assim, o trabalho do psicólogo escolar se configura como um processo contínuo de negociação, sensibilização e construção de saberes compartilhados, no qual a escuta psicológica e a atuação em rede são fundamentais para consolidar práticas inclusivas.

Para além da prática cotidiana, este estudo ressalta a necessidade de que novas pesquisas investiguem de forma mais aprofundada os impactos de diferentes estratégias de intervenção psicológica na inclusão escolar, especialmente em contextos de alta diversidade e vulnerabilidade social. Também se faz relevante avaliar de que forma a atuação do psicólogo escolar pode contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. A Psicologia Escolar, portanto, permanece como campo em constante transformação, oferecendo possibilidades de reflexão e ação que fortalecem não apenas a aprendizagem, mas a construção de uma cultura escolar democrática, inclusiva e sensível à diversidade.

Dessa maneira, reforça-se que o psicólogo escolar é um agente de mudança, cuja atuação articulada com professores, famílias e comunidade é essencial para que a escola se configure como um espaço de aprendizado integral, equitativo e transformador. Ao mesmo tempo, o campo permanece aberto para novas intervenções, pesquisas e estratégias inovadoras que contribuam para o aprimoramento contínuo da educação inclusiva, ampliando as oportunidades de desenvolvimento humano e social de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Inclusão escolar**: repensando conceitos e práticas pedagógicas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia escolar e educacional**: compromisso ético e social. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e compromisso social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Conselho Federal de Psicologia. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- CIANTELLI, A. P. Psicologia e inclusão: uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 1, p. 45-60, 2022.
- FARIA, P. M. F. Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a ótica da psicologia histórico-cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 50, n. 1, 2024.
- FIGUEIREDO, Ana Paula de; SOUZA, Maria Clara Rodrigues de. **Psicologia escolar e o trabalho em rede**: desafios e possibilidades da prática inclusiva. São Paulo: Cortez, 2022.
- FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, n. 1, p. 123-145, 2023.
- LIMA, Beatriz Fernandes; BARRETO, Jéssica Tavares. Escuta sensível e práticas inclusivas na atuação do psicólogo escolar. **Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 45-58, 2021.
- MACHADO, N. L. Psicologia escolar e educação inclusiva: perspectivas contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 2, p. 45-58, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 10. ed. São Paulo: Moderna, 2021.
- MARTEÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, p. 39-56, 2010.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MONTEIRO, L. M. S.; TONDIN, C. F. Práticas de psicólogos(os) escolares na rede pública de educação básica: análise a partir da Lei nº 13.935/2019. **Cadernos da Fucamp**, n. 43, p. 95-116, 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, W. R. L. Psicologia e educação inclusiva. **Revista Foco**, v. 12, n. 3, p. 123-135, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2020.

SETÚVAL, J. L. Práticas pedagógicas inclusivas e formação docente: caminhos para a equidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, n. 2, p. 210-228, 2025.

SOUZA, L. P. A. Escuta psicológica e relações de confiança no ambiente escolar inclusivo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 29, n. 1, p. 55-72, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 11

JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Jocilene Alves Barbosa
Robson Benício de Oliveira
Diana Sampaio Braga

Observamos cada vez mais em evidência o uso das tecnologias em benefício da aprendizagem dos alunos, bem como para a expansão do conhecimento nos mais variados contextos globais e foi através dela que o conhecimento se tornou acessível em tempo real, transcendendo as barreiras do tempo e do espaço, ofertando oportunidades de saberes e práticas a quem a procurava.

A tecnologia veio por sua vez auxiliar as diversas áreas do conhecimento humano, inclusive no que se refere ao contexto educacional, principalmente nos últimos tempos, em que a sociedade vem buscando possibilidades para a inclusão de maneira que possibilite ao aluno estimular a sua criatividade, potencializando os conhecimentos prévios e estimulando novos saberes. Dentro desse contexto de auxílio e novas possibilidades de ferramentas mediadas pelas tecnologias citamos o uso dos Recursos Educacionais Digitais como de extrema importância, isso porque esses recursos podem ser nomeados como materiais e ferramentas em formato digital que possuem finalidades pedagógicas, eles englobam vídeos, textos, imagens, jogos, livros, podcasts, infográficos, *slides* e muitos outros, sendo por sua vez atrativos e abrangentes dentro do contexto educacionais.

Os Recursos Educacionais Digitais referem-se a uma área do conhecimento que permite compreender e colocar em prática adaptações e criações de jogos e atividades que potencializam e promovem amplitude das habilidades de cada indivíduo envolvido no processo de ensino aprendizagem, levando assim a necessidade de um maior aperfeiçoamento dos profissionais engajados na educação para buscarem se capacitar e com isso atender as especificidades de cada criança com alguma deficiência, ou não, bem como, possibilitar uma maior independência e autonomia na realização das atividades diárias.

Percebemos que as tecnologias ampliam as possibilidades na educação, seja interagindo com novas maneiras de ensino aprendizagem, proporcionando ambientes virtuais educacionais, seja com a participação dos alunos no processo de construção do próprio saber, através dos recursos disponibilizados pela internet, ou nas mediações realizadas através das tecnologias digitais, isso acontece em função das inúmeras inovações que ocorrem ao longo da história, como nos aponta Kenski (2007, p. 15) “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, na verdade,

foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem as mais diferenciadas tecnologias”.

Compreendemos que existem diferentes maneiras de usar as tecnologias ao nosso favor e que elas sempre estiveram na vida das pessoas e das mais variadas formas, sendo crescentemente inovadas, dando origem aos mais diversos processos, ferramentas e habilidades que não cessam e cada vez mais evoluem.

Em meados do século XXI, onde os alunos, anseiam cada vez mais pela interatividade, conectividade e velocidade de informação, sendo denominados de nativos digitais como nos coloca Veen e Vrakking (2006, p. 30) defendem que, para os jovens que cresceram na era digital “a informação que querem estar a um clique de distância, assim como qualquer pessoa que eles queiram contactar. Têm a impressão de que conseguem acessar a informação correta, no tempo certo, sobre qualquer pessoa, de qualquer lugar”.

Com isso a mediação dos saberes, advindo de livros e textos impressos, nem sempre parecem atrativos, pois estão imersos na era da velocidade e imediatismo em que os recursos digitais promovem interatividade e inúmeras possibilidades de aprendizagem, no entanto, é preciso compreender que o uso excessivo de informações não representa necessariamente a apropriação do saber por esses nativos.

É dentro dessa ótica que ressaltamos o acolhimento aos estudantes e a busca pela compreensão das suas individualidades, pois tais iniciativas podem ajudar os estudantes a compreenderem que o conhecimento não representa algo pronto, e que se encontra disponível em vários suportes, sendo a tecnologia apenas uma oferta a mais.

Cabe destacar no que se refere ao uso dos Recursos Educacionais Digitais pelos nativos digitais que apresentam alguma deficiência, transtornos ou déficit de atenção e/ou aprendizagem, se faz necessário validar a importância da mediação pautada na concepção vygotskiana, isso porque por intermédio da mediação a relação do homem com o meio passa a ser mediada por elementos culturais humanos (instrumentos e signos), que desenvolvem as funções psicológicas superiores, dentre elas, a atenção, memória, pensamento, criatividade, entre outros.

Assim, a mediação dentro do contexto do nosso tema, educação e tecnologia, promove o desenvolvimento de habilidades tais como, a ampliação do vocabulário, decodificação, ampliação da oralidade bem como a reflexão do processo de alfabetização e letramento, apontado por Soares (1998) pois para que ocorra o processo de alfabetização e letramento se faz necessário o uso de instrumentos de mediação.

Refletindo sobre a concepção de Alfabetização e letramento Soares (1998) nos aponta que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado,

indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 39-40).

Percebemos a necessidade de irmos além no processo de alfabetização, principalmente quando estamos nos referindo ao contexto da educação inclusiva, pois se faz necessário compreendermos que o processo de alfabetizar deve levar em consideração as individualidades e o contexto social dos estudantes, como também o letramento pressupõe a visão de mundo de cada um e as múltiplas concepções que são despertadas após o processo de mediação pedagógica.

Os estudantes com DI por sua vez necessitam do suporte pedagógico e de intervenções constantes para que o processo de alfabetização e letramento ocorra de maneira satisfatória, isso porque muitas vezes, além das especificidades orgânicas, apresentam também as especificidades Histórico-social que vão desde o comprometimento cognitivo, dificuldade da oralidade, compreensão textual, comportamento adaptativo, baixa estima entre outros. Então se faz necessário estar atento ao que está no entorno desse educando e reorganizar as práticas pedagógicas que sejam compostas de estratégias que criem condições de aprendizagem para todos (Braun; Marin, 2018).

Nesse contexto da perspectiva da Educação Inclusiva corresponde repensar as práticas educativas, assumir a necessidade de formação continuada para os professores, buscar compreender as necessidades educacionais existentes dentro do contexto da sala de aula a fim de que a inclusão aconteça como nos assegura a Lei 9394/96 (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) que garante especialização adequada em nível médio ou superior aos professores que realizam AEE e capacitação aos professores do Ensino Regular.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) veio para garantir que pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos de acesso, participação e aprendizagem que qualquer outro estudante. Mais do que um conjunto de artigos, ela representa um compromisso ético e humano: enxergar cada aluno como sujeito de direitos, respeitando suas singularidades e potencialidades. Na escola, a LBI nos lembra que inclusão não é favor, mas um dever social, que transforma o ambiente em espaço de convivência, equidade e oportunidades reais para todos.

Nessa perspectiva do uso da tecnologia na Educação Inclusiva propomos como objetivo compreender uso e da criação de jogos *como ferramenta pedagógica* visando contribuir para o processo de alfabetização de crianças e adolescentes com Deficiência Intelectual. Buscando ferramentas práticas e interativas que proporcionem o aumento dos interesses dos estudantes facilitando a aprendizagem por meio da tecnologia.

Observar, motivar e analisar quais as principais dificuldades das crianças no processo de alfabetização, seja reconhecimento das letras ou números, como também a ampliação do seu vocabulário, e a partir disso criar desafios através do uso do jogo para minimizar e potencializar as habilidades no que se refere as letras, coordenação motora fina, visão espacial, memorização, ampliação do vocabulário, e com isso, compreender a importância do trabalho mediado e contínuo para o desenvolvimento da criança e adolescente no processo de alfabetização, pautados no contexto de motivação e incentivo das propostas realizadas.

Nesse contexto o presente capítulo vislumbra demonstrar a importância da usabilidade dos jogos para a ampliação das habilidades dos estudantes com Deficiência Intelectual, a minimização das suas dificuldades, como também a potencialização das suas habilidades durante o processo de alfabetização.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, conhecemos através da literatura, como se davam as relações de poder na antiguidade e nos demais períodos históricos, e em todos eles são perceptíveis a busca pela legitimação dos que estão a margem, sejam eles nos mais diversos contextos, camponeses, mulheres, pessoas com deficiência, entre outros marginalizados e excluídos da sociedade.

Percebemos que durante a história humana sempre existiram pessoas que nasceram com alguma limitação, seja ela física ou intelectual, mas que foram por muito tempo excluídos da sociedade ou até mesmo não reconhecidos como sujeitos sociais. Sendo assim, na atualidade observamos uma grande luta para que essa história de limitações e exclusão seja cada vez mais um fato do passado e que novas páginas sejam escritas sobre essa temática, essas lutas e novos olhares surgem com muita notoriedade no século XX e posterior a ele observamos as inquietações das próprias pessoas com deficiência, estas que eram vistas, muitas vezes, com discriminação e opressão, mas, a partir dos levantes surgidos em maio de 1968 implodiram suas necessidades e questionamentos.

Piccolo e Mendes (2022) nos aponta na publicação da Revista Especial o artigo: maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre o protagonismo e ativismo social, nesse contexto eles nos apontam que o maio de 1968 se espalhou pela Europa se caracterizando como uma expressão que se refere a um conjunto de reivindicações iniciadas pelos jovens em diversos países europeus. O movimento iniciou no mês de março em uma universidade em Paris, vários debates universitários aconteceram como também ocupações, atos públicos, discursos, assembleias e protestos de rua.

Cada vez mais o movimento ultrapassava os muros e o contexto da universidade se expandia para um debate da sociedade em si, pois as reivindicações eram reflexos da sociedade global, e as categorias universitárias ao lado de outras camadas sociais se mobilizaram em torno de objetivos políticos como a democratização, defesa das liberdades individuais, respeito e legislação para as pessoas com deficiência, visibilidade da mulher e seus direitos individuais ou coletivos e a denúncia contra as guerras e seus reflexos no contexto social, político e econômico.

Portanto, podemos dizer que as lutas universitárias de 1968 ocorreram durante um período de tempo no qual vários outros eventos históricos marcantes aconteciam e demarcaram a ideia e necessidade de repensar as estruturas sociais da época que em linhas gerais se mantinham pautadas na hegemonia de direitos de quem ditava o poder na sociedade, de quem faziam as leis e por sua vez pautadas em padrões capitalistas que vislumbravam o desenvolvimento econômico e invisibilizava os menos favorecidos e suas causas sociais.

Dentro dessa ótica em 1975 surge as UPIAS (Associação de Deficientes Físicos) que através de circulares comunicativas criticavam “[...] frontalmente a ideia de que outras pessoas poderiam falar e escrever sobre a experiência da deficiência sem ouvir aqueles que de fato experimentavam citada condição” (Piccolo; Mendes, 2022, p 07). Com isso, um novo cenário vai sendo traçado, as UPIAS remetem a um olhar de caráter humano e abrangente dando vez e voz as experiências, vivências e expectativas da pessoa com deficiência.

Essa visão desencadeada pelas UPIAS foi ganhando vez e voz ao longo da história, fortalecendo seus discursos e a luta contra a institucionalização das pessoas com deficiência e as inúmeras maneiras de inclusão que ocorriam muitas vezes pela maneira de invisibiliza-los na sociedade, exclui-los ou incapacitá-los, ocorrendo assim por sua vez um não reconhecimento social, isso porque o que estava em questão nos fundamentos das UPIAS era maior do que a dimensão biológica, e trazia a reflexão pela primeira vez na sociedade da distinção entre lesão e deficiência:

A primeira é vista como a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional, portanto, refere-se às condições biofísicas do indivíduo, em clara alusão ao referencial médico; enquanto a deficiência trata-se de restrições derivadas de um conjunto de opressões sociais em relação à corpos tidos como extra normativos (Piccolo; Mendes, 2022, p. 08).

Nesse sentido, os questionamentos fomentados por esse movimento possibilitaram ampliar o olhar a respeito da pessoa com deficiência, deslocando-se o foco que se centrava por longos anos no âmbito exclusivamente da prática médica e ampliando o olhar para as relações desses sujeitos com o coletivo, com as conexões realizadas nos âmbitos sociais, na valorização das potencialidades que passaram a ser denotadas, nas transformações possíveis no campo da política, cultura, economia e arquitetura.

Nesse contexto da era moderna até os dias atuais compreendemos que o maio de 1968 plantou raízes sólidas, e gradativamente foram sendo fermentados terrenos propícios a novos debates, novas possibilidades dentre elas a concepção de que não se buscava ressignificar um padrão de vida para a pessoa com deficiência, no contexto social se buscava a construção de algo novo, que implicava a constante representatividade da pessoa com deficiência no contexto das lutas pelos direitos e na usabilidade dos mesmos na sociedade e com isso possibilitando novas perspectivas de viver e se ressignificar na história e claro uma nova perspectiva educacional, a inserção da pessoa com deficiência dentro de um contexto amplo e visando respeitar a suas limitações, porém valorizando as suas competências.

Essas reivindicações, agregadas a outros movimentos sociais das minorias evoca a necessidade de novas e sólidas bases políticas, tais como a criação da Constituição Federal, esta que elencou no cenário organizacional as vozes dos populares e os reflexos desses movimentos sociais, destacando-se a importância das reivindicações dos movimentos organizados por pessoas com deficiência e ampliação de leis que versaram especificamente sobre a temática deficiência, demonstrando assim a importância da participação popular e sobretudo a persistência na busca e garantia de seus direitos (Piccolo; Mendes, 2022).

Nesse contexto de transformações é preciso compreender que em todas as esferas sociais surgiram novos desafios para essas crianças/familiares, no que se refere a educação, foco da nossa pesquisa, Batalha (2009) vem demonstrar que esse novo paradigma considera que o indivíduo com deficiência possui o direito a convivência social com os demais. No entanto, necessita de suporte e ajuda para que a modificação aconteça.

Para reafirmar o direito de educação para todos, em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação Especial, encontro patrocinado pelo governo espanhol e pela UNESCO, na ocasião foi constituído um documento, intitulado na história da educação como a “Declaração de Salamanca”, que partiu do seguinte pressuposto:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p. 05).

A escola passou a ter um papel primordial nessas discussões haja vista que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), nº 9.394/96 reafirma-se o direito à educação pública e gratuita das pessoas com deficiência, com isso, as

deficiências na escola passam a ser abordada cada vez mais com um aspecto inclusivo, sejam elas físicas mental ou múltipla, pois segundo o artigo 58 da LDB, “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” (Brasil, 1996, p. 38). E com isso observamos que houve uma ampliação dos atendimentos, porém, ainda insuficientes para sanar a inclusão visível nas instituições de ensino.

A Declaração de Guatemala (1999, p. 1.) nos aponta que era necessário pela Convenção ratificada pelo Brasil: Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. A “[...] eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. E “[...] propiciar a sua plena integração à sociedade.” Buscando assim as liberdades fundamentais de cada ser na sociedade e o reconhecimento da sua inclusão social.

Cada vez mais no cenário mundial tornou-se notório políticas públicas a respeito da pessoa com deficiência e uma necessidade de lutar pela efetivação dos direitos refletidos e conquistados nas diretrizes definidas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006, a convenção nos aponta na promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que os Estados pares devem assegurar um sistema educacional inclusivo.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) surge dos diálogos com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006, com isso, aponta um leque de possibilidades geradas para ampliar a perspectiva de um olhar inclusivo que visa a continuidade de formações, acessibilidade e implantação de programas governamentais a longo prazo, políticas públicas que assegurassem a continuidade dos direitos adquiridos mesmo mediante a possível troca de governos.

Nesse contexto, é possível observar que os ambientes escolares têm se esforçado para novas modificações que se adequam as novas configurações propostas pelo Plano Nacional de Educação Inclusiva, desde seus aspectos arquitetônicos até o uso de novas tecnologias que se tornam cada vez mais conhecidas nesses contextos e com isso novas reflexões surgem para a promoção da inclusão dentro do contexto escolar, evocando a importância de que não diz respeito apenas as questões físicas, como também as posturas dos docentes, da escola como um todo, nessa ótica é válido citar:

Para que a escola como um todo ofereça condições para a convivência equânime de todos os sujeitos da aprendizagem, é importante que se mantenha ativa a reflexão sobre as possibilidades do conceito de acessibilidade, que pode estar simplificado ao ser vinculado tão somente a

adequações prediais, mobiliários e recursos específicos. Esse conceito, inicialmente simplificado, se potencializa quando se insere nas discussões relativas ao currículo a forma como este se articula para manter ou para transformar a ordem estabelecida por um contexto socioeconômico excludente (Correia; Baptista, 2018, p. 12).

Percebemos que a concepção de Educação Inclusiva pensada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006 gradativamente tornou-se um divisor de águas no que se refere a construção de uma caminhada de respeito, valorização das diferenças, reflexão sobre as possibilidades e sobretudo a inserção dos estudantes com deficiência na escola regular.

Além da integração desses estudantes, a caminhada a respeito da inclusão nos leva a compreender que não é preciso apenas agregar os estudantes com deficiência nas salas regulares, mas prover meios que possibilitem uma aprendizagem significativa, favorecendo um processo educativo que vise uma aprendizagem igualitária entre os estudantes com e sem deficiência a fim de que todos tenha acesso a educação, se sintam incluídos dentro do contexto escolar e social, fazendo parte das mesmas possibilidades ofertadas e dos mesmos recursos disponibilizados.

No que se refere ao objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, Ministério da Educação, 2008, p.14).

Para finalizar esse contexto histórico referente à caminhada da Educação Inclusiva, citamos um importante marco para a reflexão e consolidação das políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência: o Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado em 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146. Uma lei que propõe diversos artigos sobre a inclusão e a garantia de direitos, podemos destacar, por exemplo, o Art. 4º, que afirma: *“toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”* (Brasil, 2015. p.2.).

Em 2025, a LBI completa 10 anos de vigência, um marco que convida à reflexão crítica: avançamos em muitos aspectos, como no fortalecimento de políticas de acessibilidade e na maior visibilidade das pessoas com deficiência na sociedade; porém, ainda enfrentamos desafios na efetivação plena desses direitos no cotidiano escolar e social. Mais do que uma lei no papel, a LBI precisa ser vivida e praticada como instrumento de cidadania, igualdade e dignidade.

Baseado nessa prerrogativa e na luta histórica para a inclusão social das pessoas com deficiência podemos dizer que ao longo da história novas concepções foram tecidas e novas perspectivas para a educação inclusiva surgiram ao longo das batalhas e reflexões realizadas na sociedade, e com isso é preciso buscamos encontrar possibilidades em meio as Tecnologias Educacionais para um melhor desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, no processo e alfabetização dos estudantes com deficiência, a fim de que possam ter as suas individuadas respeitadas e as suas habilidades ampliadas, além de promover um processo de socialização e inclusão social significativo para a vida em sociedade.

A metodologia adotada nesta pesquisa é de caráter qualitativo, pois busca compreender de forma aprofundada as experiências, percepções e práticas relacionadas à educação inclusiva, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Diferente de uma abordagem quantitativa, que privilegia números e estatísticas, o enfoque qualitativo permite analisar o fenômeno em sua complexidade, considerando aspectos sociais, culturais e pedagógicos que emergem no cotidiano escolar. Dessa forma, a investigação se aproxima da realidade vivida, favorecendo uma interpretação crítica e contextualizada dos dados.

TECENDO NOVOS CONTEXTOS: USO DOS RECURSOS DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

É preciso ressaltar a importância cada vez mais em evidência do uso das tecnologias em benefício da aprendizagem dos alunos, bem como para a expansão do conhecimento nos variados contextos globais e para a ampliação da autonomia e até mesmo expansão dos direitos adquiridos ao longo da história. Através do uso da tecnologia que o conhecimento se tornou acessível em tempo real, transcendendo as barreiras do tempo e do espaço, ofertando oportunidades de saberes e práticas a quem o procurava. Tajra (2001, p. 45) nos aponta que:

O livro foi um dos primeiros instrumentos tecnológicos inclusos no processo ensino-aprendizagem, o qual, na época, vale lembrar, causou muitas alterações educacionais, contudo, hoje ele já se encontra totalmente incorporado e não nos damos conta de que ele é um instrumento tecnológico.

Dessa maneira, nos remetemos a etimologia da palavra tecnologia que tem sua origem na cultura grega, significando a ciência da técnica, *téchne* significa arte, destreza e técnica, a palavra logos, quer dizer estudo, ciência, o sentido da palavra evoca a compreensão de que a tecnologia é todo o conjunto de conhecimentos, razões e técnicas, com o objetivo de satisfazer às necessidades humanas.

A tecnologia educacional encontra-se em meio a esse novo olhar potencializador, que faz com que o sujeito não seja mero expectador da sua trajetória, sucumbindo a inércia e o conformismo muitas vezes gerados pelos obstáculos sociais e preconceitos pautados no incapacitismo atribuído às pessoas com deficiência.

O autor Pierre Lévy (1993) afirma que as tecnologias precisam ser inseridas no ambiente escolar, já que elas têm papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço-temporais da sociedade; essa perspectiva do autor possibilita uma compreensão de que o avanço tecnológico tem tomado espaço na sociedade cada vez mais veloz e irreversível, e a inclusão da tecnologia tem se tornado cada vez mais necessária no cotidiano das pessoas, especialmente nas escolas, de forma que, os conhecimentos sejam aproveitados, aprimorados e usados para possibilitar a ampliação das habilidades, no contexto da educação inclusiva, compreendemos que o uso dos recursos educacionais digitais possibilita a autonomia na realização de algumas atividades diárias propostas pelos docentes, bem como, promove a inserção de sujeitos em vários ambientes educacionais, tais como na sala de informática, realizando jogos mediados, na sala de Recursos Multifuncionais e de inúmeras maneiras sugeridas pelos professores, seja no acesso aos jogos físicos ou no uso de uma ferramenta digital, mas sempre levando os REDs como recursos primordiais para a evolução dos alunos com ou sem deficiência.

Nesse contexto passou gradativamente a necessidade de novas metodologias, o surgimento de novos contextos educacionais que possibilitem uma maior acessibilidade ao saber e à uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência. O uso da tecnologia educacional se enquadra nesse contexto positivo de gerar possibilidades, passando a ser uma alternativa para a potencialização das habilidades motoras ou cognitivas.

O USO DE JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

As crianças e adolescentes com deficiência intelectual tem por sua vez os mesmos direitos de aprendizagem dos demais estudantes, no entanto, é preciso muitas vezes, um período maior de execução das atividades e explicações, para que haja de fato a compreensão do conteúdo, com isso

exigem na sua grande maioria atividades que requeiram repetições para conseguir captar o novo conteúdo e assimilar novas aprendizagens.

Nesse contexto, o uso de maneira mediada dos jogos digitais no contexto da inclusão tem se mostrado uma ferramenta promissora no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Ao serem utilizados de forma planejada e adaptada, esses jogos podem oferecer suporte significativo ao desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Devido à sua natureza interativa e envolvente, os jogos digitais podem motivar os alunos com deficiência intelectual a participarem ativamente de suas atividades educacionais.

Além disso, a interatividade dos jogos digitais pode promover a autonomia dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Silva e Rodrigues (2020), a capacidade dos jogos de oferecer um *feedback* imediato ajuda os alunos a identificarem seus acertos e erros, permitindo que desenvolvam uma maior independência em seu processo de aprendizado. Essa autonomia é crucial para a autoestima e a motivação dos alunos.

Outro benefício dos jogos digitais é a possibilidade de promoverem habilidades sociais em alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes, os jogos são projetados para serem jogados em grupo, incentivando a colaboração e a comunicação entre os participantes, a interação social e a melhoria das habilidades sociais desses alunos.

Além disso, a repetição e a prática oferecidas pelos jogos digitais podem reforçar conceitos fundamentais de maneira mais eficaz dentro do contexto da alfabetização do que métodos de ensino tradicionais. Segundo Garcia e Torres (2019), a capacidade de repetir atividades com variação de contexto pode ajudar a consolidar o aprendizado e a transferir o conhecimento para diferentes situações do dia a dia.

Os jogos digitais também podem ser uma ferramenta poderosa para estimular o desenvolvimento de habilidades motoras e de coordenação. Atividades essas que envolvem movimentos específicos ou sequências de ações podem ajudar alunos com deficiência intelectual a aprimorarem suas habilidades motoras, conforme demonstrado por Jones (2018).

Outro aspecto positivo dos jogos digitais é sua capacidade de se adaptar ao nível de dificuldade apropriado para cada aluno, isso é especialmente relevante para alunos com deficiência intelectual, que podem se beneficiar de atividades ajustadas às suas capacidades individuais. A personalização dos jogos pode ajudar a manter os alunos motivados e engajados em suas atividades educacionais.

Dessa maneira podemos dizer que o estudante com Deficiência Intelectual tem o direito de estar no ambiente escolar, para que seja garantido o direito à educação do aluno de maneira adequada às suas limitações e desenvolvimento das suas habilidades. Se faz necessário, maior

conhecimento dos estudantes e da sua condição por parte dos profissionais da educação e com isso um maior empenho em proporcionar práticas que atendam a diversidade e a criação de jogos personalizados contribuem de maneira significativa para a evolução individual de cada um, atrelado a mediação e motivação por parte dos docentes os jogos digitais podem ser vistos como grandes aliados do processo de alfabetização de crianças e adolescentes na medida em que desenvolvem a interatividade e motivação, bem como promovem uma aprendizagem gradativa e significativa.

Nesse sentido, o uso dos recursos educacionais digitais incentiva a cultura do compartilhamento entre professores e a produção coletiva de materiais pedagógicos, o que fortalece uma prática mais reflexiva, crítica e solidária na educação. Valente (2003, 2015) traz contribuições importantes ao tratar da relação entre tecnologia e aprendizagem. Ele argumenta que o uso de recursos digitais deve estar alinhado a uma proposta pedagógica clara e centrada no aluno. Em vez de substituir o professor, os recursos devem ampliar suas possibilidades de atuação, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A criação de jogos como caça palavras e jogo de formação de palavras personalizados de acordo com as preferências dos estudantes proporcionam uma intencionalidade pedagógica que podem ser fundamentais para um processo de educação inclusiva, isso porque a utilização de ferramentas práticas e interativas na sala de aula e principalmente com estudante com DI proporcionam visivelmente o aumento dos interesses dos estudantes, facilitando a aprendizagem por meio da tecnologia e levando -os a compreender que também são capazes, bem como proporcionam a motivação para seguir na descoberta do saber.

No uso de recursos educacionais digitais com crianças e adolescentes com deficiência é primordial a motivação isso porque como nos apontam os autores Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) comportamentos de baixa autoestima podem interferir na motivação desses alunos em diferentes contextos, dentre eles em situação de resolução de problemas. Eles nos apontam ainda que as pessoas com Deficiência intelectual apresentam dificuldade sobre o plano socioafetivo, especificamente no que se refere a sua autoimagem. Nesse contexto o uso da motivação dentro da aplicabilidade dos jogos possibilita um desempenho gradativamente satisfatório no decorrer da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a compressão de que historicamente foi preciso inúmeras batalhas para o reconhecimento da pessoa com deficiência ter seus direitos assegurados, bem como a sua inserção dentro do contexto escolar, no entanto, mesmo respaldados mediante leis e decretos que garantem

a sua acessibilidade, ainda se faz necessário muitas mudanças no contexto escolar para que a inclusão ocorra de fato e de direito, isso porque dentro do contexto escolar evidenciamos muitas lacunas para que a inclusão aconteça, desde o conhecimento das leis da pessoa com deficiência, posturas que vislumbrassem práticas pedagógicas inclusivas, bem como pouco uso dos Recursos Educacionais Digitais que podem trazer benefícios positivos para o processo de aprendizagem.

Com isso, o uso dos jogos nos leva a percepção de que a tecnologia educacional proporciona um novo olhar potencializador para a promoção da inclusão, fazendo com que o sujeito não seja mero expectador da sua trajetória, mas ressignifique a sua identidade enquanto estudante, impulsionado uma nova imagem de sujeito ativo, motivado e uma postura de constante aprendente, demonstrando assim que é possível através de estímulos, de insights de motivação constante, bem como possibilidades geradas através dos instrumentos e signos usados nos jogos ofertados aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BATALHA, Maria Lúcia. **Educação inclusiva: fundamentos, práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAUN, G.; MARIN, A. **Estratégias pedagógicas inclusivas: reflexões para a prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Regulamenta a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

CORREIA, F.; BAPTISTA, M. **Educação inclusiva: desafios e práticas pedagógicas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

FIGUEIREDO, A.; POULIN, R.; GOMES, L. **Motivação e aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

GARCIA, P.; TORRES, R. **Jogos digitais e aprendizagem**: estratégias para alunos com deficiência intelectual. São Paulo: Pearson, 2019.

JONES, H. **Desenvolvimento motor em crianças com deficiência intelectual**: práticas e perspectivas. Londres: Routledge, 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1993.

PICCOLO, A.; MENDES, F. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre o protagonismo e ativismo social. **Revista Especial**, n. 22, p. 7-12, 2022.

SILVA, M.; RODRIGUES, T. **Jogos digitais na inclusão escolar**: potencialidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1998.

TAJRA, F. **Tecnologia educacional**: uma abordagem histórica e prática. São Paulo: Cortez, 2001.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem com tecnologias digitais**: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALENTE, J. A. **A escola e as tecnologias**: desafios para o século XXI. São Paulo: Moderna, 2015.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Alfabetização digital**: nativos e imigrantes digitais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Capítulo 12

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA LEI BRASILEIRA DE
INCLUSÃO**

Renata Silva Freitas Araújo
Maria Adélia de Farias Leal

“Somente por meio da educação, do convívio e da inclusão todos poderão alcançar o seu melhor” (Mendes, 2020)

A consolidação da educação inclusiva no contexto educacional brasileiro tem se configurado como um dos principais desafios contemporâneos no campo das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da garantia de direitos. Tal desafio ganha centralidade quando se trata dos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência, uma vez que esses processos constituem a base para o acesso aos demais conhecimentos escolares, para a participação social e para o exercício pleno da cidadania. Nesse cenário, a alfabetização e o letramento deixam de ser compreendidos apenas como etapas técnicas de aquisição da leitura e da escrita, passando a ser entendidos como práticas sociais, culturais e políticas, indissociáveis do direito à educação em condições de equidade.

No Brasil, esse direito encontra respaldo jurídico em um conjunto de marcos legais que culminam na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual reafirma a educação como direito fundamental e estabelece a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A LBI desloca o foco da deficiência enquanto atributo individual para a análise das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, que historicamente têm limitado a participação plena dos estudantes com deficiência nos processos escolares, incluindo, de modo significativo, os processos de alfabetização e letramento.

Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento legal da educação inclusiva como princípio estruturante do sistema educacional, observa-se, na prática escolar, a persistência de dificuldades relacionadas à efetivação de propostas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência, a participação e, sobretudo, a aprendizagem significativa desses estudantes. Tal realidade evidencia um descompasso entre o que preconizam os dispositivos legais, em especial a LBI, e as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no cotidiano das escolas, muitas vezes ainda marcadas por concepções homogeneizadoras, metodologias excludentes e pela ausência de mediações pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Diante desse contexto, emerge como problema central deste estudo a seguinte questão: de que modo os processos de alfabetização e letramento, no âmbito da educação inclusiva, têm sido concebidos e praticados à luz dos princípios e garantias estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência? Tal problematização permite refletir sobre as tensões existentes entre a legislação inclusiva e as práticas escolares, especialmente no que se refere à construção de propostas pedagógicas que reconheçam a diversidade como constitutiva do processo educativo e não como obstáculo à aprendizagem.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na relevância social, educacional e política do tema. No plano social, discutir alfabetização e letramento na educação inclusiva significa reafirmar o direito das pessoas com deficiência ao acesso à cultura escrita, à participação social e à construção de projetos de vida autônomos. No plano educacional, o estudo contribui para o aprofundamento das reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola regular, evidenciando a necessidade de superação de modelos tradicionais que historicamente produziram exclusão e fracasso escolar. No plano político, a análise das relações entre alfabetização, letramento e Lei Brasileira de Inclusão fortalece o debate sobre a efetividade das políticas públicas educacionais e sobre a responsabilidade do Estado e das instituições escolares na garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A relevância acadêmica do estudo reside, ainda, na articulação entre os campos da educação inclusiva, da alfabetização e dos estudos do letramento, compreendidos a partir de uma perspectiva crítica e dialógica. Ao relacionar esses campos aos pressupostos da Lei Brasileira de Inclusão, o trabalho contribui para a produção de conhecimentos que tensionam práticas pedagógicas naturalizadas e reforçam a centralidade da mediação docente, da formação de professores e da organização de ambientes escolares acessíveis e acolhedores.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os processos de alfabetização e letramento no contexto da educação inclusiva, à luz dos princípios e diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, discutindo suas implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A investigação fundamenta-se na análise de produções teóricas e normativas que abordam a educação inclusiva, a alfabetização, o letramento e as políticas públicas educacionais, com especial atenção à Lei Brasileira de Inclusão, à legislação educacional vigente e às contribuições de autores que discutem a linguagem, a mediação pedagógica e os processos de aprendizagem em contextos de diversidade.

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRIMEIROS PASSOS PARA UMA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA TODOS

A Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, dispõe em seus objetivos e metas, entre outras especificidades, a garantia de uma política de gestão e infraestrutura física nas unidades de educação básica que possibilite “[...] a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem”. Assim, a Lei diretamente articulada à oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino, conforme expressado por Leis dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiências, sua integridade física, intelectual e social. Corroborando com tal perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 discorre sobre a necessidade da criança e/ou adolescente com deficiência serem atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação.

Para além destes documentos parametrizadores, podemos destacar ainda a Política Nacional de Educação Especial (1994), o Decreto nº 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008. Para Mantoan, (2011), os conhecimentos da legislação são fundamentais nesse processo de garantia de ambientes favoráveis a inclusão, capazes de atender anseios e necessidades de todos, conforme preconiza a constituição Federal de 1998.

Em seu Art. 206, a CF/88 defende que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e em seu art. 208, assegura que é dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. [...] IV – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, condições necessárias a todos, sem exceção.

Entre as incontáveis contribuições que este documento apresenta, evidenciamos aqui o Art. 3º inciso IV, da CF/88, na qual fala sobre o anseio em “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, assim, fica estabelecido por Lei que a educação é um bem para todos, ou ainda, um direito de todos, capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A luz dessa determinação, é firmado esse compromisso com a educação para todos tendo como princípios para o ensino a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, conforme é destacado no Art. 206, Inciso I, pois, não basta apenas o Estado oferecer o ensino é preciso garantir o acesso e a permanecem destes sujeitos na escola, bem como a oferta ao atendimento educacional especializado.

Nessa direção, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, enquanto documento norteador dos direitos específicos da educação básica brasileira, desde seus princípios, fins, direitos, deveres, organização, níveis, modalidades, profissionais, recursos financeiros, entre outras disposições. Dessa maneira, o surgimento da LDB nº 9394/96, significou um passo importante na luta pela garantia do direito à educação para todos, sem distinção de quais quer seja a especificidade, ademais, a partir dessa lei foi possível reforçar e reconhecer a educação inclusiva como um direito fundamental, uma vez que a LDB, assim como outras Leis que surgiram após ajuda para que seja estabelecido as bases para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, de modo que valoriza o sujeito considerando suas diversidades.

Assim sendo, em seu artigo de nº 59 a LDB, nº 9394/96, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, como também, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, seja pelas suas especificidades de deficiência ou pela aceleração dos estudos. Isto posto, é apresentado dentre as normas para a organização da educação básica, em seu Art. 24, Inciso V a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, além do mais, é fundamental que a oferta seja gratuita garantido ao aluno em atendimento especializado um profissional especializado, ou seja mediadores especializados em Educação Inclusiva nível de especialização ou superior.

Por conseguinte, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008), apresenta como objetivos, assegurar a inclusão escolar conforme a especificidade de cada um, de modo que apresenta algumas orientações aos sistemas de ensino, cujo intuito é ajudar para sistematizar melhor sobre como ofertar e como garantir essa oferta pensando sempre no êxito do aluno em atendimento, ajudando assim, para que haja uma interação maior entre todos envolvidos, bem como pensando na aprendizagem individual de cada indivíduo.

Contudo, além de garantir o acesso ao ensino regular, a Política destaca também, a formação desses profissionais para atuarem no Atendimento Especializado (AEE), promovendo assim, acessibilidade, seja as arquitetônicas, seja as de comunicação e informações, bem como, estimular também em seio familiar a participação mais ativa tanto da família como da comunidade de modo

geral, para que dessa maneira seja implementado políticas públicas educacionais, visando, sempre a aprendizagem integral de todo sujeito.

Diante este cenário, compreendemos que a criação e implementação dessa Política contribuiu para que tivéssemos grandes avanços ao que se refere ao atendimento da pessoa com deficiência no ensino regular, dentre esses avanços podemos citar aqui a expansão de matrículas dos alunos com deficiência, público-alvo da educação especial, a ampliado as discursões, debates e pesquisas sobre o tema, a oferta de formações inicial e continuada nas instituições formativas, além da defesa à espaços físicos adequados, material didático, envolvimento dos profissionais e conscientização da importância do alunado nas escolas regulares de ensino.

Outro importante documento que ajuda para refletir sobre essa temática é o Plano Nacional da Educação (PNE – lei nº 13.005, 2014/2024, p. ---), o mesmo apresenta em sua meta 4, que é preciso,

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

Com base nesta meta, compreendemos que os municípios se veem comprometidos com a busca de investimentos para educação inclusiva, a fim de possibilitar formação inicial e continuada de professores, bem como oferecer diferentes abordagens de metodologias, que permitam a consideração das diferenças e singularidades de cada estudante, a eliminação de barreiras de acessibilidade e de aprendizagem, a fim de assim, criar um ambiente educacional pensando em todos, visto que o direito transcende questões meramente burocráticas e está relacionado a um estado de direito que deve favorecer o acesso ao bem comum sem discriminação alguma.

Sob esta mesma diretriz, recordamos que historicamente durante muitos anos o entendimento de que a educação especial era percebida e organizada de forma paralela à educação comum, era como se fossem coisas distintas, todavia com os avanços dos estudos e reflexões sobre a temáticas, foi possível que se criassem movimentos e leis que pudessem mudar tal realidade, ou vez que surgiram também ações que realçavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. Assim, durante muito tempo no Brasil, as pessoas com deficiências foram excluídas das redes de ensino regular, e, quando conseguiram o acesso à educação, isso não aconteceu de modo integral além de ocorrer sob dois modelos específicos de realização: a segregação e a integração.

No primeiro, conhecidos por segregação, o atendimento a pessoas com deficiência acontecia por instituição educacional apartada do ambiente escolar comum, denominada escola

especial (ex. escolas apenas para cegos, escolas bilingue para surdos). Este modelo de atendimento ficou conhecido como pioneiro e sua realização caracterizou-se pela organização de serviços e cuidados fragmentados, ou elementares.

Além do mais, as práticas de ensino e propostas de desenvolvimento cognitivo e social eram limitadas quase inexistentes, pois, o intuito era ignorar as especificidades destes e “tentar” adequá-los a realidade de todos que não possuíam nenhuma deficiência, ignorando suas limitações, pensamento que vai contra o que defendemos hoje por educação inclusiva.

Já na integração, as pessoas com deficiência passaram a frequentar uma sala de aula inserida dentro da escola comum, todavia, destinada apenas a pessoas com deficiência, negando assim, a possibilidade de interação e pleno convívio dos espaços e ambientes. Aqui, a abordagem metodológica se voltava apenas para as possibilidades de cura, adaptação e/ou reabilitação destes sujeitos à sociedade, assim, como resultado tínhamos o fracasso escolar e a não socialização entre os sujeitos, elementos que consideramos inadequado para a concepção de educação inclusiva a qual lutamos e refletimos neste estudo.

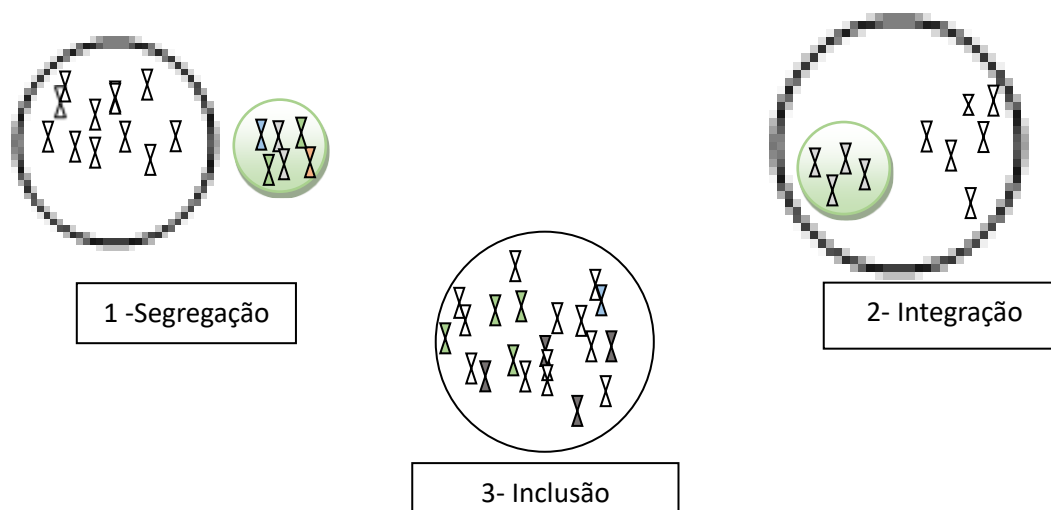
Entretanto, reconhecemos que os dois modelos foram importantes para percebermos que a variações no modo como se materializava, ajudou para pensarmos em novos modos de pensar sobre a educação inclusiva que hoje defendemos, pois, estudiosos da área foram vendo que nenhum dos modelos citados acima contribuía para o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência, visto que os alunos em atendimento eram privados do processo de aprendizagem em um ambiente de contato contínuo com os demais estudantes. Seguindo o fluxo ficou evidente que a medida em que os problemas sociais se acentuaram, movimentos sociais denotaram a necessidade de rever políticas e direitos inegáveis a todos, sem exceção.

Logo, os direitos humanos levantaram a bandeira da necessidade urgente de garantir espaços públicos e privados que reconhecesse a inclusão de forma diferenciada e ao mesmo tempo em pé de igualdade para todos, pessoas com deficiência ou não, eles devem aprender e participar sem quaisquer tipos de discriminação e/ou prejuízos. Sendo assim, a educação inclusiva distancia-se dos modelos de segregação e integração, uma vez que, essa forma de educação precisa ser motivada por interesses e pressupostos do público que dela se beneficia. Diante tal fundamento, a educação inclusiva, ofertada depreende-se a possibilidade ativa de interação dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças, e de reconhecer os gostos, expectativas, condições e oferta de materiais os mais necessários possíveis.

Diante a assertiva, a alfabetização e letramento destes sujeitos precisam acontecer de modo significativo, além de contemplar as condições reais de cada um, bem como a capacidade de atribuir

significado aos objetos de ensino, aos instrumentos de socialização e participação ativa nas esferas sociais. Abaixo na figura 2, apresentamos os três modelos discutidos aqui:

Figura - Modelos de atendimento educacional às pessoas com deficiência



Fonte: elaboração própria (2025).

Percebemos, portanto, que no modelo 1 e 2, existe uma separação de ambientes, dificultando assim a socialização entre seus pares. Já no modelo apresentado de número 3, todos estão juntos em um mesmo espaço, cada qual suas especificidades, criando assim, possibilidades de interação social e de realizarem trocas de experiências possibilitando dessa forma a aprendizagem considerando a singularidade de cada indivíduo.

Com efeito, embora as políticas educacionais tenham sido criadas e implementadas percebemos que elas não alcançaram ainda o objetivo de levar a escola comum a atender as necessidades educacionais de todos os alunos, tendo como base a educação inclusiva. Ademais, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Assim sendo, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 02), consideram alunos com deficiência,

- [...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A luz do fragmento acima, compreendemos que para definir o público alvo da AEE é preciso que ocorra de forma contextualizada, de modo em que não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Logo, as pessoas se modificam continuamente, ou seja, ajuda para transformar o ambiente no qual o indivíduo está inserido. Diante essa realidade é requerido por parte da equipe pedagógica ações mais sistematizadas que sejam voltadas para inverter esse cenário no qual exclui, reprime e desconsidera o sujeito dentro de suas especificidades, ressaltando, portanto, a relevância em criar espaços heterogêneos, que possibilitem os indivíduos dentro de sua singularidade a aprendizagem de todos.

Nessa direção, concebemos a educação especial como uma modalidade de ensino que considera não apenas os níveis, etapas e modalidades, mas também que realiza o atendimento educacional especializado de modo que disponibiliza os serviços e recursos próprios, orienta tanto os alunos como os professores para agirem em turmas comuns do ensino regular. Contudo, a inclusão escolar precisa iniciar ainda na educação infantil, pois é aqui que as crianças desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

É ainda nesta primeira etapa de ensino, que o lúdico, se faz presente de forma frequente, bem como o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Ademais, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Desse modo, pensar e organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é um compromisso de todos que fazem a educação, exige cuidado e conhecimento sobre a proposta da educação inclusiva. Dessa maneira, o professor precisa ter em sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o

caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

De acordo com Kramer (1999, p. 279), é preciso trabalhar “[...] na perspectiva da humanização, de resgate da experiência, da conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-se das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando”. Assim, devemos aprofundar na escola a construção da cidadania, a emancipação e a solidariedade.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS OLHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRA

A concepção de educação inclusiva no Brasil fundamenta-se em um conjunto de marcos teóricos e normativos que orientam a organização dos sistemas educacionais, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Esses documentos consolidam a educação inclusiva como princípio estruturante da educação básica, compreendida como direito humano fundamental e dever do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1988).

Historicamente, as políticas de inclusão educacional intensificaram-se a partir da década de 1990, em consonância com os debates internacionais sobre direitos humanos e combate à exclusão social. Apesar desses avanços, a UNESCO (1990) já denunciava a persistência de profundas desigualdades educacionais, evidenciando a exclusão de milhões de crianças, jovens e adultos do acesso à escolarização e à cultura escrita. No contexto brasileiro, tais contradições revelaram os limites da universalização do direito à educação, especialmente no que se refere à efetiva garantia de aprendizagem para todos.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao estabelecer a educação como direito público subjetivo e ao afirmar a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988). Esse princípio foi aprofundado pela LBI, que redefine a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras sociais e institui mecanismos legais para combater práticas discriminatórias no âmbito educacional, tipificando como crime a recusa de matrícula ou a imposição de ônus financeiro a estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar desse arcabouço legal, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar. Estudos indicam que barreiras arquitetônicas, comunicacionais

e, sobretudo, atitudinais continuam a limitar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial (Carvalho, 2007; Candau, 2012). Tais barreiras, segundo Arroyo (2008), encontram-se institucionalizadas nas lógicas e valores do sistema escolar, afetando diretamente a relação pedagógica e a organização das práticas educativas.

No campo da alfabetização e do letramento, as fragilidades observadas decorrem, em grande medida, de concepções pedagógicas marcadas pela ideologia da privação cultural e por práticas classificatórias e mecanicistas, que negam o potencial cognitivo dos estudantes e produzem o fracasso escolar (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010; Rojo, 2010). Essas práticas revelam a incapacidade histórica dos sistemas de ensino em lidar com a diversidade de modos e tempos de aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes em situação de deficiência.

Nesse cenário, a formação docente e a gestão escolar participativa assumem papel central na consolidação da educação inclusiva. A superação de práticas excludentes exige mudanças de postura, reorganização curricular e construção de ambientes pedagógicos que valorizem a cooperação, o respeito às diferenças e a aprendizagem significativa de todos os estudantes (Mantoan, 2003). Além disso, a implementação das políticas públicas depende fortemente da atuação dos agentes responsáveis por sua execução, cujas decisões podem redefinir, na prática, os rumos das políticas educacionais (Arretche, 2001; Silva, 2016).

Conclui-se que a educação inclusiva, à luz dos marcos legais brasileiros, demanda compromisso contínuo do Estado e da sociedade para além da normatividade. Garantir o direito à educação implica assegurar não apenas o acesso à escola regular, mas a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes, reconhecendo a diversidade como princípio ético, político e pedagógico indispensável à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para mais, Charlot (2001) destaca que é fundamental que ocorra o enfrentamento da passagem da dimensão empírica para a dimensão epistêmica com o saber, pois, foi observada que alunos vivenciaram no decorrer dos últimos anos fortes processos de exclusão em sua trajetória escolar, dentre estes principalmente alunos que possuíam algum tipo de deficiência. Neste sentido, ainda segundo o estudioso compreendemos por eu empírico, o sujeito portador de experiências, enquanto concebemos o eu epistêmico como o sujeito do conhecimento racional.

Charlot (2001, p. 19), esclarece que:

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico?

Com base neste comentário feito pelo autor, entendemos que para estabelecer relação com o objeto do pensamento é fundamental os processos de distanciamento-objetivação e de sistematização, uma vez que Charlot (2013, p. 149) afirma que a “[...] Distanciamento e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento”, portanto, a sistematização é um processo complementar.

Ademais, Charlot (2013, p. 151) diz que a formação do eu epistêmico se constitui um desafio importante à medida em que a atividade escolar requer, especificamente, “[...] determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola”. Mais adiante, ele pontua que essa especificidade possui “[...] um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo”.

Podemos citar aqui que um dos problemas contemporâneos que prejudica a mobilização do aluno e a formação do eu epistêmico é a visão da instituição escolar como único caminho para conseguir um trabalho, desconsiderando a escola como lugar do saber sistematizado, passando a ser apenas um espaço para cumprir tarefas que pouco se aproxima da realidade desses alunos. Segundo Charlot (2013, p.154), “Podemos dizer, também, que é um trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem”. É o que pontuamos mais acima, sobre o trabalho ser sistematizado e plenamente intencional, cujo objetivo é favorecer a aprendizagem plena de todo e qualquer indivíduo.

Diante tal situação a qual a escola é colocada apenas como caminho preparatório para o trabalho, destaca-se aqui a lógica neoliberal da concorrência. Assim conforme Charlot (2013, p. 61), esses princípios da política neoliberal da concorrência tende,

[...] a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e,

por outro, as suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos.

Assim, a escola contemporânea precisa combater a lógica da concorrência e dessa redução da educação como mercadoria escolar. Ao empregar essa ideia acaba por intensificar os processos de exclusão social de alunos com deficiência que as vezes tem tempos lentos e em situação de vulnerabilidade, visto que

[...] a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que supostamente protege o trabalhador contra uma exploração exagerada da sua força de trabalho, viraram a maldição dos mais fracos: quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego. E, na sociedade urbanizada desenvolvida, quem não encontra emprego não tem como se sustentar, criar uma família, manter uma “vida normal” (Charlot, 2013, p. 84).

Como ressaltado anteriormente, Bunzen (2010, p. 101), reconhece que a escola impera a linguagem, ao mesmo tempo em que ela é considerada como um objeto de atenção especial, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional, uma vez que a linguagem possibilita construir objetos do pensamento distintos dos objetos da vivência. Diante tal aspecto, concebemos que a instituição é permeada por práticas em que a leitura e a escrita devem estar necessariamente inseridas, entretanto, segundo Bunzen (2010, p. 100), “[...] o termo letramento escolar não deveria *a priori* ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens”.

Neste sentido, ainda segundo esse estudioso faz-se necessário conhecer e compreender “[...] as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica” (Bunzen, 2010, p. 101). Pois, a escola é bem mais do que apenas um espaço de produção de textos, é um ambiente que possui uma cultura própria, gêneros textuais diversos e variados usos singulares dos textos interligados. “Pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de criação ideológica que tem um caráter material, histórico e sociosemiótico [...]” (Bunzen, 2010, p. 104). Assim, ao concebermos as múltiplas cenas do letramento escolar, ressaltamos o letramento escolar como atrelado ao contexto mais amplo e que pode, por isso, ser modificado de acordo com o contexto social e nível de aprendizagem de alunos com deficiência ou não. Para tanto, é necessário minimizar os riscos para que a entrada na lógica escolar de objetificação da linguagem não resulte no que Street (2014, p.122) conceituou como escolarização/pedagogização do letramento.

Empregamos pedagogização não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à leitura e à escrita. Seja observando interações adulto-criança, o desenvolvimento de brinquedos e softwares educativos em casa, ou os procedimentos associados ao ensino em sala de aula, pedagogia assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita.

Diante tal conceituação compreendemos que a partir da escolarização do letramento na escola pode ser realizada mediante algumas ações como: 1) os processos de objetificação da linguagem, que é quando a linguagem é tratada como coisa, distante tanto de professores como de alunos, pela imposição de regras e exigências externas como se os alunos fossem receptores passivos; 2) os usos metalinguísticos em que os processos de leitura e escrita podem ser tratados como independentes e neutros; 3) a filosofia da linguagem, que de acordo com Street (2014, p.130) considera “[...] o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais [...]”; 4) a etiquetagem/rotulação dos espaços, que segundo Street (2014, p.130) corresponde ao “[...] que é separado do espaço cotidiano para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído [...]”; Já no último elemento o de número 5) destacamos a rotulação dos procedimentos de sala de aula, ou seja, o modo como as regras de participação são estabelecidas, afirmadas e reforçadas dentro de supostas práticas de letramento, confirmando a hierarquia e controle dos professores e pais em relação aos alunos.

Por conseguinte, notamos que a mediação de alunos com deficiência precisa de práticas de ensino apoiadas no conceito favoreça o desenvolvimento dele de forma integral como uma etnografia do letramento, pois conforme os princípios da alfabetização, os letramentos alternativos, sociais, devem alimentar a produção do currículo escolar, e não o contrário deixá-los de fora, como se não coubessem em nosso espaço escolar.

Isto posto, percebemos que essa realidade é uma condição social e escolar inferiorizada, com nefastas consequências aos alunos com deficiência em sua vida social. Com isso, acreditamos que é possível e viável minimizar os processos de exclusão escolar e de produção da remanescente, embora não seja tarefa simples as estudiosas Mota Rocha e Figueiredo, (2018), afirmam que é preciso que haja mais ações no exercício e trabalho com a voz, pois compreendemos que a língua é uma prática social, assim, precisamos que o mediador seja qualificado para desenvolver um bom trabalho.

Para mais, estudos anteriores realizados por Oliveira (2020), Mota Rocha (2018), Mota Rocha, Figueiredo e Poulin, (2018), destacam que, quase sempre, os processos de alfabetização e o letramento de nossas escolas têm sido fundamentados em concepções empiristas de conhecimento, de alfabetização como sistema de códigos, e de letramento autônomo, apoiado pela perspectiva de exclusão social como privação cultural.

Segundo, Oliveira (2020, p. 124) esse pensamento dificulta o progresso em nossas instituições escolares, gerando assim [...] uma escola de pouca qualidade para todos, predominando-se a imposição de uma subjetividade de dominação universal [...]”, uma vez que Oliveira (2020) constatou que o avanço do aluno na aquisição dos processos de leitura e escrita pode impulsionar a ressignificação da subjetividade de dominação pela subjetividade assertiva/de resistência se a mediação pedagógica for resiliente em práticas letradas literárias.

Todavia, o modelo dialógico de alfabetização e de letramento, tendo como base os princípios da Psicogênese e os Novos Estudos do Letramento, ajudou para dar embasamento teórico a nossa proposta de investigação, visto que esse modelo entende que os específicos e interdependentes processos de alfabetização e de letramento contribuem não apenas para a participação social, como também para a afirmação política dos sujeitos na cultura escrita.

Diante tal cenário, essa visão vai contra a ideia de letramento autônomo, enquanto imposição dos modelos ocidentais de escolarização às demais culturas, pela lógica binária em que se classifica sujeitos e sociedades, haja visto que no letramento autônomo, prevalece um ensino da língua escrita como técnica pela imposição da relação grafema-fonema, existindo ainda uma negação do aluno cognoscente e seus processos psicolinguísticos. Além do mais, isso contribui para que seja produzido o assujeitamento do aluno com a subjetividade de dominação, quase sempre atuando como reproduzidor da língua escrita, vendo-se exigido a desconsiderar suas próprias hipóteses conceituais sobre o que e como a escrita representa elementos da linguagem oral.

Com o surgimento dos novos estudos sobre o letramento, nos apresenta o conceito de letramento ideológico. De acordo com Street (2012, p.37), esse termo evidencia a pluralidade do letramento em função dos contextos culturais, mas, sobretudo, ideológico, envolvendo a relação com as culturas: O autor citado acima confirma que “O envolvimento das pessoas com as práticas e eventos de letramento depende das formas, identidades, habilidades, envolvimento em relações sociais”. Ou seja, existe por tras toda uma intencionalidade, pois nenhuma prática é neutra, além do mais, Street (2012, p.83), enfatiza que:

Ao defenderem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, de representações estatísticas de níveis e habilidades para etnografias do letramento, trabalham para mudar a ordem do dia da antropologia do letramento, do debate sobre a racionalidade para o estudo da ideologia. Nesse contexto, considera-se o

letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”.

A luz do comentário apresentado acima, entendemos que no letramento ideológico, o ensino da língua escrita ocorre em práticas discursivas, o que implica alterar as posições subjetivas nas relações de poder, pelo empoderamento e a afirmação discentes, expressos nas subjetividades afirmativas/assertivas, em que se tem, inclusive, projetos. É neste modelo que ocorre também a construção mediada da relação grafema-fonema, a partir do realce das hipóteses de escrita e dos demais saberes dos alunos enquanto sujeitos cognoscente, linguístico e social por excelência. Reconhece-se a necessária interdependência entre sujeito e língua escrita: aprender a ler e escrever, necessariamente, traz implicações à autoconstrução, à subjetivação e às subjetividades.

Com efeito, a alfabetização e o letramento, baseado neste modelo, constroem empoderamento e trazem consequências (sociais afetivas, linguísticas etc.) nas relações sociais pela ressignificação do sujeito, do mundo, da linguagem, do outro, com vistas ao pertencimento com reconhecimento pelo protagonismo letrado. A produção discursiva com a afirmação pela autorrepresentatividade destes sujeitos, a partir do seu coletivo diverso, é ação pedagógica central.

Mota Rocha, Melo e Campos (2010) apontam como eixos metodológicos centrais deste modelo, também considerado o modelo dialógico da reinvenção da alfabetização, na história brasileira, uma vez que a criação de um ambiente letrado e social se configura como sendo o primeiro ponto, destacamos aqui a organização dos materiais didático-pedagógicos a exemplo dos jogos linguísticos, alfabetos móveis, crachás, ou ainda, mobiliário apropriado como por exemplo, estantes, cadeiras, mesas e recursos didáticos que são os papéis, cadernos, pastas, lápis, além desses itens Mota Rocha, Melo e Campos (2010, p.4) consideram também “[...] os textos nas atividades sociais da cultura escrita [...]”. E com espaço relacional que possibilite interações simétricas (entre alunos) e assimétricas (entre alunos e adultos alfabetizados familiares e escolares).

Em segundo ponto é evidenciado o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita. Já no terceiro ponto ressaltamos a avaliação dos níveis de escrita e realização de jogos/exercícios de alfabetização, diagnóstico do nível psicogenético da escrita do aluno, como aponta Ferreiro (1995) e é definido por Mota Rocha, Melo e Campos (2010, p.04) como “[...] habilidades psicolinguísticas a serem negociadas nas ações pedagógicas que objetivam ajudar a criança na construção mediada de estratégias (meta)cognitivas de leitura e de escrita (focalização das facetas psicológicas e linguísticas do processo alfabetizador)”.

Adiante é destacado o quarto ponto que corresponde as atividades sociais e o revezamento dos lugares sociais de autor e leitor pelos alunos, atendendo à faceta social da alfabetização/letramento, a exemplo de “Visitar museus, lançar biografias, organizar uma festa de

aniversário, concurso de poemas etc. são exemplos de atividades sociais, nas quais o leitor iniciante deve ser levado a vivenciar os papéis de leitor e de autor alternando-os” (Mota Rocha; Melo; Campos, 2010, p. 05).

No quinto é ressaltado a negociação entre os modelos de escrita, que segundo Mota Rocha, Melo e Campos (2010, p.05), “[...] indica a atitude de comparar a escrita provisória do leitor iniciante com a escrita alfabética/ortográfica do docente, neste caso, representante legítimo da cultura letrada, acentuando-se as regularidades desta escrita já construídas por este leitor”. Outrossim, defendemos a mediação face-a-face, bem como o papel do docente na formulação de questões problemas no intuito de auxiliar o aluno ao chegar nos níveis posteriores de escrita.

E no sexto ponto destacamos o trabalho pedagógico com o nome próprio, pois consideremos fundamental visto que é a primeira forma fixa estável da criança, inseridos em um evento de letramento. Para mais, esse exercício pode ser desenvolvido a partir de assinatura do nome em pastas de guardar materiais, em listas de presença, autografar livros, em cartazes de aniversariantes do mês, convites, entre outras formas. No último ponto de número sete, tomamos o ensino como segundo Soares (2020), que afirma que ele é como diversas consciências fonológicas - lexical, silábica e grafofonêmica, mediante a realização de jogos linguísticos e exercícios que ajudem a criança a atentar para os índices fonológicos na leitura das palavras, e articulem-nas aos níveis psicogenéticos dos discentes.

Por fim, a perspectiva dialógica é um modelo da equidade entre os processos de alfabetização e de letramento. dois últimos desafios a constituição da escola como um espaço de reconhecimento recíproco, mediante o acolhimento e o diálogo constantes com seus alunos, para Charlot (2001, p. 49) reconhecer essa perspectiva dialógica e praticar é pensar no bem de todos ou ainda “[...] no sentido da construção do bem comum e da cidadania [...]”, ou seja, a prática de uma alteridade crítica, conceituada, “[...] enquanto ação de sujeitos que se afirmam reciprocamente nos processos de ensino-aprendizagem, em detrimento da afirmação de um sujeito condicionado à negação do outro (alteridade classificatória)” (Figueiredo; Mota Rocha; Poulin, 2019, p. 814).

Nessa direção, é preeminentemente importante consideramos como um desafio a melhoria das condições objetivas e subjetivas na escola, isso inclui por exemplo, adequação dos espaços físicos, de modo que passem a serem ambientes que favoreça a interação entre alunos, além de criação de âmbitos para o lazer, como salas de leitura, composta por materiais didático-pedagógico em quantidade adequada de alunos por sala, possibilitando que o professor consiga fazer mediação face-a-face, para mais é necessário a autonomia docente bem como a quantidade de funcionários suficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste capítulo evidenciou que a alfabetização e o letramento, quando compreendidos à luz da educação inclusiva e dos marcos legais brasileiros, especialmente da Lei Brasileira de Inclusão, extrapolam a dimensão técnica da aprendizagem da leitura e da escrita e assumem um caráter ético, político e social. Os dispositivos legais, as políticas públicas e as produções teóricas analisadas convergem ao afirmar que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo acesso físico à escola regular, mas pela garantia de condições reais de participação, aprendizagem significativa e reconhecimento dos estudantes com deficiência como sujeitos de direitos e de saberes. Nesse sentido, alfabetizar e letrar em uma perspectiva inclusiva implica romper com modelos historicamente excludentes, como a segregação e a integração, e assumir a diversidade como princípio constitutivo da prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva no campo da alfabetização e do letramento exige a reconfiguração das práticas escolares, da formação docente e da gestão educacional, de modo a superar barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais ainda presentes no cotidiano das escolas. A adoção de abordagens dialógicas, fundamentadas nos Novos Estudos do Letramento e na mediação pedagógica sensível às singularidades dos sujeitos, mostra-se central para a construção de processos educativos mais equitativos e emancipatórios. Assim, consolidar uma alfabetização e um letramento para todos requer compromisso contínuo do Estado, das instituições escolares e da sociedade, reafirmando a educação como direito humano fundamental e como condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática, justa e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**/ Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério de Educação, Assessoria de Comunicação - Brasília MEC, ACS, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**, Lei 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 08.11. 2008.

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

FARIAS, G. F. et al. História de alfabetização: um recorte temporal sobre as cartilhas. In: **Congresso Nacional De Educação E Congresso Iberoamericano Sobre Violências Nas Escolas**, 3., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 3.824-3.834. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/487_667.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. Anais eletrônicos... Disponível em <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacaopages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

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

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. São Paulo, 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. In: CORRÉA, M. L. G. Ensino de língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Cadernos Cedes, n. 52, p. 41-54, nov. 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF**, Petrolina, v. 8, n. 15, abr. 2018. Proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016

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

SANTOS, L. G. Um estudo sobre a cartilha da infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação)

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

STREET, V. Brian. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, Isabel (org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

TAYASSU, Catitu. **Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?)**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercados de letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A pré-história da linguagem escrita**. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo 13**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE GADO BRAVO/PB**

José Fernandes da Silva
Renata Silva Freitas Araújo

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras, deslocando o debate do acesso à escola para a garantia efetiva de participação, aprendizagem e reconhecimento das diferenças. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015) marca um divisor de águas ao reafirmar a educação como direito fundamental e ao atribuir ao Estado, aos sistemas de ensino e às instituições escolares a responsabilidade pela eliminação de barreiras que historicamente produziram exclusões no espaço escolar. Nesse contexto, a formação continuada de professores assume centralidade estratégica, pois é por meio dela que os princípios legais podem ser traduzidos em práticas pedagógicas concretas.

Recentemente, o Censo Escolar da Educação Básica de 2024 evidencia a magnitude e a complexidade do sistema educacional brasileiro ao registrar aproximadamente 47,1 milhões de matrículas distribuídas entre a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e as diferentes modalidades de ensino, em mais de 179 mil escolas públicas e privadas no país (Inep, 2025). No interior desse contingente, destaca-se o expressivo número de 3.474.886 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, o que revela um crescimento contínuo da presença desse público nas redes de ensino brasileiras, especialmente no ensino regular (Inep, 2025).

Esse dado confirma a consolidação da educação inclusiva como política pública, ao mesmo tempo em que evidencia desafios estruturais, pedagógicos e formativos para os sistemas educacionais. Embora o aumento das matrículas represente um avanço significativo no acesso, ele também tensiona as escolas quanto à garantia da permanência, da participação e da aprendizagem desses estudantes, exigindo investimentos em acessibilidade, atendimento educacional especializado e, sobretudo, em processos consistentes de formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, os dados do Censo reforçam a centralidade da formação docente como condição indispensável para a efetivação dos princípios da Lei Brasileira de Inclusão, uma vez que o direito à educação inclusiva não se materializa apenas pelo ingresso na escola, mas pela construção

de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade humana presente no cotidiano escolar (Brasil, 2015; Inep, 2025).

Diante do exposto, este capítulo tem como tema a Lei Brasileira de Inclusão enquanto marco orientador das políticas de formação continuada docente, analisando suas implicações para a organização do trabalho pedagógico e para a construção de uma escola comprometida com a equidade e a justiça social. A relevância da discussão reside no reconhecimento de que a efetivação da educação inclusiva não se limita ao cumprimento formal da legislação, mas exige processos formativos que problematizem concepções de normalidade, práticas excludentes e modelos de ensino homogêneos ainda presentes nas redes de ensino (Mantoan, 2003; Nóvoa, 2019). Assim, discutir a formação docente à luz da LBI significa enfrentar tensões entre discurso legal e realidade escolar, bem como refletir sobre o papel do professor na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O objetivo deste capítulo é analisar criticamente a experiência do município de Gado Bravo/PB na adesão a um programa de formação continuada voltado à educação inclusiva, compreendendo em que medida essa iniciativa se articula aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão e contribui para a ressignificação das práticas docentes. Parte-se da premissa de que políticas de formação continuada, quando fundamentadas na colaboração, no diálogo e na reflexão sobre a prática, constituem um elemento estruturante para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade (Pimenta, 2005; Imbernón, 2010; Vasconcellos, 2014).

No que se refere à organização do capítulo, inicialmente apresenta-se uma contextualização da Lei Brasileira de Inclusão, destacando seus fundamentos legais e educacionais no campo da formação docente. Em seguida, discute-se a formação continuada como política pública essencial para a implementação da educação inclusiva, dialogando com autores que problematizam a docência, o desenvolvimento profissional e o trabalho coletivo na escola. Na sequência, analisa-se a experiência formativa desenvolvida no município de Gado Bravo/PB, evidenciando seus objetivos, sujeitos envolvidos, potencialidades e desafios. Por fim, são tecidas reflexões acerca dos impactos dessa experiência para o fortalecimento das políticas públicas locais e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao integrar a proposta geral da obra, este capítulo contribui para o debate crítico sobre os dez anos da Lei Brasileira de Inclusão, reafirmando que a inclusão escolar é um processo histórico, político e pedagógico em permanente construção. Ao articular legislação, formação continuada e prática docente, busca-se evidenciar que o direito à educação inclusiva somente se concretiza quando sustentado por políticas formativas consistentes e por professores que se reconhecem

como sujeitos coletivos na produção de uma escola democrática e socialmente referenciada (Brasil, 2015; Freire, 1996; Nóvoa, 2017).

FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A formação docente constitui-se como eixo estruturante para a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras, na medida em que opera como mediação fundamental entre os marcos legais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas. Embora a ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação ao ensino regular represente um avanço inegável, os dados educacionais recentes evidenciam que a inclusão escolar não se esgota na matrícula, mas demanda condições pedagógicas, institucionais e formativas que garantam permanência, participação e aprendizagem significativa. Nesse sentido, a formação inicial e, sobretudo, a formação continuada de professores assumem centralidade estratégica, pois é no trabalho docente que os princípios da educação inclusiva se materializam ou se esvaziam.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma a educação como direito humano fundamental e estabelece a eliminação de barreiras como responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Ao deslocar o foco da deficiência para as condições de acessibilidade e de participação, a LBI exige uma revisão profunda das concepções pedagógicas que historicamente sustentaram modelos homogêneos de ensino e práticas seletivas.

Tal deslocamento implica reconhecer que a exclusão escolar não é produto das limitações individuais dos estudantes, mas de estruturas escolares pouco preparadas para lidar com a diversidade humana. Nessa perspectiva, a formação docente torna-se condição *sine qua non* para a implementação efetiva da legislação, pois professores formados em referenciais inclusivos são capazes de problematizar a normalização, ressignificar o currículo e diversificar estratégias pedagógicas.

Entende-se, que na atualidade os processos formativos de docentes são necessários para uma atuação mais eficaz e eficiente, como aponta Gatti (2017, p. 1152):

Um novo olhar e consideração sobre se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar.

Sem dúvidas, fazer uma educação de qualidade e inclusiva exigem políticas públicas educacionais centradas em formações continuadas pautadas na defesa da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com a visão de Libâneo (2001, p. 19):

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidade cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade.

Desta forma, exigem dos professores estudos e esforços para uma atuação que promovam aos educandos aprendizagens significativas e relevantes na perspectiva democrática, ativa e participativa. Como nos alerta Mantoan (2003, p. 48), “A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós”.

Nesse viés, Nóvoa (2017, p. 24), defende que:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta dos projetos educativos de escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos de aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de práticas” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógicas e de pesquisas, mas também na formação de professores.

Assim, fechamos as discussões, destacando que a profissão docente se faz no coletivo, em equipe e que juntos, no trabalho colaborativo pode fazer a diferença, promover a mudança, a transformação, criar condições para aprofundamento de saberes, trocar experiências entre os pares, construir grupos de estudos, e por fim, inovar práticas pedagógicas no sentido de fazer uma educação de qualidade e inclusiva para desenvolver nos educandos todas suas potencialidades.

Entende-se que, as formações continuadas de professores são essenciais e também um processo necessário, como reforça Perrenoud (2000, p. 156), “a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser *atualizados*, adaptados a condições de trabalho em evolução”. Desse modo, temos que compreender que a humanidade está em constante evolução e para acompanhar essas transformações ocorridas com o passar dos tempos, precisamos de novos

conhecimentos, saberes múltiplos, novas abordagens, metodologias inovadoras para atender aos novos desafios que a identidade profissional do professor/professora tem enfrentado no campo educacional.

Nesse contexto, alguns estudos têm demonstrado que a fragilidade da formação docente constitui um dos principais entraves à consolidação da educação inclusiva no Brasil. Pesquisas indicam que as licenciaturas, em geral, ainda tratam a inclusão de forma periférica, fragmentada ou excessivamente técnica, sem articular fundamentos éticos, políticos e pedagógicos capazes de sustentar práticas inclusivas no cotidiano escolar (Rocha *et al.*, 2022). Essa lacuna formativa tende a produzir insegurança profissional, resistência às políticas inclusivas e a reprodução de discursos medicalizantes que deslocam a responsabilidade da escola para o estudante. Assim, sem um investimento consistente em formação inicial e continuada, a inclusão corre o risco de se reduzir a um imperativo legal desvinculado da realidade pedagógica.

A formação continuada, quando compreendida como processo situado, colaborativo e reflexivo, apresenta-se como possibilidade concreta de enfrentamento dessas limitações. Autores como Pimenta (2005) e Imbernón (2010) defendem que a formação em serviço deve partir dos problemas reais vivenciados pelos professores, promovendo espaços de diálogo, análise da prática e construção coletiva de saberes. No campo da educação inclusiva, essa perspectiva é particularmente relevante, pois permite que os docentes compreendam a diversidade não como obstáculo, mas como princípio organizador do ensino. Ao refletir sobre suas próprias práticas, os professores ampliam sua capacidade de planejar intervenções pedagógicas acessíveis, flexibilizar metodologias e reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos.

Além disso, a formação docente para a inclusão exige uma postura ética e política comprometida com a justiça social. Azevedo (2023) problematiza a ideia de “tolerância” às diferenças, argumentando que tal noção pode reforçar hierarquias e naturalizar desigualdades. Para a autora, a escola inclusiva resulta de uma educação para a diversidade que questiona as relações de poder e promove o reconhecimento das diferenças como constitutivas da experiência humana. Nesse sentido, a formação de professores não pode restringir-se ao domínio de técnicas ou recursos didáticos, mas deve favorecer a construção de uma consciência crítica sobre os processos históricos de exclusão e sobre o papel social da escola.

A literatura também aponta que a efetivação da educação inclusiva demanda articulação entre formação docente, gestão escolar e políticas públicas. Nóvoa (2019) destaca que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado às condições institucionais de trabalho, à valorização da docência e à construção de culturas colaborativas nas escolas. Assim, políticas de formação continuada alinhadas à educação inclusiva precisam ser

compreendidas como políticas estruturantes, capazes de fortalecer o trabalho coletivo, integrar o Atendimento Educacional Especializado à sala comum e promover a corresponsabilidade entre docentes, gestores e sistemas de ensino.

Dessa forma, defender a formação docente como eixo estruturante da educação inclusiva significa reconhecer que a inclusão escolar é um processo histórico, inacabado e permanentemente em construção. Trata-se de afirmar que a garantia do direito à educação de todos os estudantes depende de professores que se reconheçam como sujeitos críticos, capazes de aprender com a diversidade e de reinventar suas práticas frente aos desafios do cotidiano escolar. À luz da Lei Brasileira de Inclusão e dos estudos contemporâneos sobre docência e diversidade, a formação de professores emerge não apenas como requisito técnico, mas como compromisso ético e político com a construção de uma escola democrática, equitativa e socialmente referenciada.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO MUNICIPAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM GADO BRAVO/PB

No contexto do município de Gado Bravo/PB, a adesão a políticas de formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva configura-se como um movimento estratégico de alinhamento às diretrizes nacionais e aos princípios instituídos pela Lei Brasileira de Inclusão. Inserido em um cenário marcado pela ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas brasileiras, o município reconhece que a garantia do direito à educação não se efetiva apenas pelo acesso à escola, mas exige condições pedagógicas, institucionais e formativas que assegurem a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como eixo estruturante das políticas educacionais locais, assumindo papel central na ressignificação das práticas pedagógicas e na consolidação de uma cultura escolar inclusiva.

A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Gado Bravo, ao inscrever-se em 2022 no edital “Alavancas para a educação inclusiva de qualidade”, promovido pelo Instituto Rodrigo Mendes, com apoio do BNDES e do Movimento Bem Maior, expressa uma compreensão ampliada de política pública, que ultrapassa ações pontuais de capacitação e aposta na formação docente como processo contínuo, colaborativo e situado. Tal adesão revela o entendimento de que a educação inclusiva demanda investimentos sistemáticos na qualificação dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam na sala comum, frequentemente desafiados a lidar

com a diversidade de ritmos, modos de aprender e necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar.

Como descrito no documento, enumeram as diversas potencialidades do Município de Gado Bravo oferecer uma formação continuada a seus professores na perspectiva da educação inclusiva, como destaca os objetivos (2022, p. 4) da formação referenciada no edital:

- 3.1. O objetivo geral do projeto “Alavancas para a educação inclusiva de qualidade” é influenciar as políticas públicas de formação em educação inclusiva, visando a melhoria da qualidade da educação.
- 3.2. Os objetivos específicos são:
 - 3.2.1. Oferecer formação continuada sobre educação inclusiva, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
 - 3.2.2. Instigar os participantes a desenvolverem projetos de intervenção local em consonância aos currículos locais articulados com a BNCC.
 - 3.2.3. Apoiar os profissionais das redes de ensino na elaboração ou revisão da política municipal de formação.
 - 3.2.4. Monitorar e apoiar a implementação da política municipal de formação.
 - 3.2.5. Levantar dados sobre os impactos gerados nos municípios e avaliar como podem contribuir para a educação nacional.

Compreende-se, que o projeto do processo formativo objetiva instigar aos profissionais da educação básica do município de Gado Bravo motivar os seus professores ou pelos menos é o que pretende os objetivos propostos do projeto Alavancas, como também, podemos perceber, que de acordo com os objetivos do projeto, a formação está em sintonia com o discurso da BNCC, conforme discutido no primeiro capítulo dessa pesquisa.

Assim, qual o verdadeiro interesse do Município de Gado Bravo ter realizado a adesão ao projeto? Tal feito, demonstra a preocupação com a qualidade de ensino oferecida em suas escolas da rede pública municipal? Ou apenas, pensando em melhorar os índices dos processos avaliativos, a exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB? Será que os docentes foram consultados se haviam interesse e disponibilidade em participar desse tipo de formação? Qual a relevância e impacto da formação continuada para os professores com a temática: Educação Inclusiva?

Além desses questionamentos, sabe-se que as formações continuadas de professores requer a participação dos docentes, conforme estabelece o edital (2022, p. 4):

- 4.1. O público-alvo do projeto “Alavancas para a educação inclusiva de qualidade” é formado por:
 - 4.1.1. Professores da sala comum da educação infantil e/ou ensino fundamental.
 - 4.1.2. Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
 - 4.1.3. Gestores escolares.
 - 4.1.4. Técnicos de secretarias municipais de educação.

Diante do exposto, podemos verificar que o público alvo do processo formativo envolve os mais diversos profissionais da educação: professores, gestores, técnicos e docentes que atuam na sala de AEE. Como respaldo nos estudos apresentados, todos os professores e demais profissionais da educação precisam juntamente num trabalho coletivo planejar ações metodológicas inovadoras que promova o processo ensino e aprendizagem de todos. Para reforçar o poder da formação continuada, Novóia (2014, p. 73) afirma que “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”.

Dessa forma, as formações continuadas e permanentes de professores poderão promover se forem encaradas coletivamente, ou seja, os educadores precisam querer fazer a diferença, precisam fazer a mudança acontecer através de práticas inovadoras, criativas e dinâmicas. Uma visão apresentada por Novóia (2019, p. 11), “A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitário e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”.

Em vista disso, a iniciativa do Município de Gado Bravo em trazer uma formação continuada para seus professores em exercício pode promover uma relevância iniciativa no fazer pedagógico dos professores quando estes conscientes de seu papel em realizar as mudanças necessárias. Nessa mesma perspectiva, os encontros formativos podem trazer diversas e ricas contribuições nas trocas de experiências entre os pares. No estudo de Vasconellos (2014, p. 162):

Neste espaço, é possível favorecer também a circulação do saber, da experiência acumulada pelos elementos do grupo, que normalmente não são socializadas por falta de oportunidade. Além da partilha das dificuldades encontradas no trabalho, tem grande relevância a colaboração em comum de práticas de sucesso, pois podem despertar para novas iniciativas e, em especial, mostrar que é possível mudar a prática.

Portanto, as formações continuadas podem ser ambientes propícios para produção de conhecimentos, trocar de experiências entre os grupos de professores. Sem dúvidas, os professores precisam querer que a mudança aconteça e no decorrer das formações aproveitar esses momentos para questionar, socializar inquietações, angústias, problemas, contextualizar suas ideias, suas vivências, suas aflições.

As formações precisam fazer sentido para a carreira docente dos professores, mas para isso, faz-se necessário que os educadores participem ativamente, expondo suas dificuldades, colaborando, refletindo, dialogando com os demais participantes e juntos a construído novas práticas pedagógicas capazes de despertar o interesse dos educandos. Na discussão de Perrenoud

(2000, p. 155), reforça que o “O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável”.

Logo, na conjuntura atual que nos encontramos para uma atuação transformadora e de qualidade, faz-se necessária e urgente a participação por integral dos professores e professoras nos processos formativos já que as escolas recebem os mais diversos tipos de educandos, principalmente, alunos pobres, periféricos, vulneráveis que muitas vezes não têm nenhuma perspectiva de vida. Assim, a escola precisa de professores que desenvolvam metodologias inovadoras, criativas para despertar nos discentes todas as potencialidades, capacidades, mobilizando, sobretudo, para que cada aluno/aluna seja capaz de fazer escolhas, lutar por direitos, exercer a cidadania de forma crítica, ativa e participativa.

Desta forma, reforça-se a necessidade da formação continuada e permanente nos diversos espaços escolares do município para o planejamento, discussão do trabalho em equipe, dos diálogos, da colaboração, da reflexão, como destaca Mantoan (2003, p. 44) “A proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão”.

O processo formativo desenvolvido no município fundamenta-se em pressupostos teórico-pedagógicos que reconhecem a escola como espaço privilegiado de formação, valorizando os saberes da experiência docente e as demandas concretas do contexto local. Ao priorizar práticas formativas baseadas na colaboração, no diálogo e na reflexão coletiva, a proposta rompe com modelos tradicionais e tecnicistas de formação, que historicamente desconsideraram a complexidade do trabalho docente e as singularidades dos territórios escolares.

Nesse sentido, a formação em serviço adotada por Gado Bravo aproxima-se de concepções que defendem o desenvolvimento profissional como construção coletiva, na qual professores, gestores e técnicos compartilham responsabilidades, problematizam desafios e constroem, conjuntamente, alternativas pedagógicas mais inclusivas.

Destaca-se, ainda, a abrangência do público envolvido no processo formativo, que contempla professores da educação infantil e do ensino fundamental, docentes do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Essa composição evidencia a compreensão de que a educação inclusiva não é responsabilidade exclusiva de um setor ou de um profissional específico, mas demanda articulação intersetorial e trabalho coletivo no interior das escolas e dos sistemas de ensino. Ao integrar diferentes sujeitos da rede municipal, a formação favorece a construção de uma visão compartilhada sobre inclusão, contribuindo para a superação de práticas fragmentadas e para o fortalecimento de ações pedagógicas coerentes com os princípios da equidade e da justiça social.

Outro aspecto relevante da experiência de Gado Bravo/PB refere-se à organização do processo formativo em ciclos, que articulam momentos de formação, elaboração ou revisão da política municipal de formação em educação inclusiva e monitoramento de sua implementação. Essa estrutura revela a intenção do município de institucionalizar a educação inclusiva como política pública, evitando que as ações formativas se restrinjam a iniciativas episódicas ou desvinculadas do planejamento educacional. Ao prever etapas de acompanhamento e avaliação, o município reconhece que a inclusão escolar é um processo em permanente construção, que exige ajustes contínuos, escuta das escolas e disposição para enfrentar os desafios que emergem da prática pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser compreendida como espaço de produção de conhecimentos, de circulação de saberes e de fortalecimento do trabalho docente coletivo. Os encontros formativos possibilitam a socialização de experiências, a problematização de dificuldades e a construção compartilhada de estratégias pedagógicas que visam atender à diversidade dos estudantes, sem recorrer a práticas segregadoras ou à transferência de responsabilidades para serviços especializados. Tal movimento contribui para que os professores se reconheçam como protagonistas do processo inclusivo, assumindo a responsabilidade ética e pedagógica pela aprendizagem de todos os alunos.

Figura: Desafios e possibilidades da formação de professores para a educação inclusiva.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Apesar dos avanços observados no município de Gado Bravo/PB no que se refere à adesão a políticas de formação continuada orientadas pela educação inclusiva, o processo de implementação dessa política é atravessado por desafios estruturais, pedagógicos e institucionais que tensionam sua efetividade. Um dos principais obstáculos refere-se à necessidade de romper

com concepções historicamente arraigadas de ensino e aprendizagem, ainda fortemente marcadas por modelos homogêneos, classificatórios e medicalizantes. Essas concepções, presentes no imaginário escolar, dificultam a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como constitutiva do processo educativo, exigindo da formação docente um esforço permanente de problematização e ressignificação de saberes e práticas.

Outro desafio significativo diz respeito à articulação entre a formação continuada e as condições objetivas de trabalho docente. Embora os processos formativos proponham reflexões críticas e práticas colaborativas, os professores frequentemente enfrentam jornadas extensas, múltiplas turmas e escassez de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo e o estudo.

Tal realidade compromete a apropriação mais profunda dos conteúdos discutidos na formação e limita a possibilidade de experimentação pedagógica no cotidiano escolar. Nesse sentido, a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da oferta de formação, mas da criação de condições estruturais que sustentem o trabalho docente e favoreçam a continuidade das ações formativas.

A heterogeneidade do público envolvido na formação também se apresenta como desafio. A participação de professores da sala comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e técnicos da secretaria, embora constitua uma potência para o trabalho coletivo, exige estratégias formativas capazes de dialogar com diferentes trajetórias profissionais, níveis de conhecimento e expectativas em relação à educação inclusiva. A ausência de experiências prévias consistentes com práticas inclusivas pode gerar inseguranças, resistências e, por vezes, a expectativa de soluções prontas, o que tensiona a construção de uma formação baseada na reflexão crítica e na corresponsabilização.

Além disso, a implementação da formação continuada enfrenta desafios relacionados à infraestrutura das escolas e à disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade. A insuficiência de materiais, a limitação de tecnologias assistivas e as inadequações dos espaços físicos dificultam a concretização das práticas discutidas nos momentos formativos, produzindo um distanciamento entre o discurso da inclusão e as possibilidades reais de ação no contexto escolar. Tal cenário reforça a necessidade de articulação entre a política de formação docente e outras políticas educacionais, de modo a garantir investimentos integrados que sustentem a inclusão como política pública.

Outro ponto crítico refere-se à cultura de encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem para serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado, muitas vezes compreendido como espaço de substituição da responsabilidade pedagógica da sala comum. Essa lógica, ainda presente em parte das práticas escolares, representa um desafio

formativo importante, pois exige que os professores da educação regular se reconheçam como responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de diagnósticos ou laudos. Superar essa concepção implica deslocamentos epistemológicos e éticos que demandam tempo, acompanhamento e formação continuada consistente.

Ainda, destaca-se o desafio de garantir a continuidade e a institucionalização das políticas de formação em educação inclusiva no âmbito municipal. Mudanças de gestão, instabilidades políticas e limitações orçamentárias podem comprometer a sustentabilidade das ações formativas, transformando iniciativas estruturantes em projetos pontuais. Nesse sentido, a consolidação da educação inclusiva em Gado Bravo/PB exige o fortalecimento de mecanismos de planejamento, monitoramento e avaliação das políticas de formação, de modo a assegurar sua permanência e alinhamento com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão.

Dessa forma, os desafios enfrentados no processo de formação continuada para a educação inclusiva no município evidenciam que a inclusão escolar é um percurso complexo, atravessado por tensões e contradições. Reconhecer tais desafios não significa deslegitimar os avanços conquistados, mas reafirmar a necessidade de políticas formativas articuladas, sustentáveis e comprometidas com a transformação efetiva das práticas pedagógicas e das condições institucionais que estruturam o cotidiano das escolas públicas.

Apesar dos desafios que atravessam a implementação da formação continuada para a educação inclusiva no nosso município, o processo formativo em curso revela um conjunto significativo de possibilidades pedagógicas, institucionais e políticas capazes de fortalecer a escola pública e ressignificar o trabalho docente. A principal potencialidade desse movimento reside no reconhecimento da formação continuada como espaço de produção coletiva de sentidos, no qual os professores deixam de ser meros executores de prescrições externas para se constituírem como sujeitos reflexivos, críticos e corresponsáveis pela construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Uma das possibilidades mais relevantes do processo formativo diz respeito ao fortalecimento do trabalho coletivo no interior das escolas. Ao envolver professores da sala comum, docentes do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, a formação favorece a construção de uma cultura colaborativa, rompendo com o isolamento profissional que historicamente marcou a docência. Esse movimento contribui para a circulação de saberes, para a socialização de experiências bem-sucedidas e para a construção conjunta de estratégias pedagógicas que respondam às necessidades educacionais dos estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Outra possibilidade importante refere-se à ressignificação das concepções de ensino,

aprendizagem e avaliação presentes no cotidiano escolar. A formação continuada, ao problematizar práticas homogêneas e classificatórias, abre espaço para que os professores revisitem seus referenciais teóricos e metodológicos, ampliando o repertório pedagógico e incorporando estratégias mais flexíveis, participativas e sensíveis às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a educação inclusiva deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva de serviços especializados e passa a orientar o planejamento e a ação pedagógica da sala comum.

O processo formativo também cria condições para o fortalecimento da política municipal de educação inclusiva, ao articular momentos de estudo, elaboração e revisão de documentos orientadores e monitoramento das ações implementadas nas escolas. Essa articulação possibilita que a formação docente transcenda o âmbito individual e contribua para a institucionalização da inclusão como política pública local, alinhada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão. Ao envolver diferentes instâncias da gestão educacional, o município amplia as possibilidades de continuidade e sustentabilidade das ações formativas, mesmo diante de mudanças administrativas ou de contextos adversos.

Além disso, a formação continuada oferece a possibilidade de redefinir o papel do Atendimento Educacional Especializado no município, fortalecendo sua função complementar e colaborativa em relação à sala comum. Ao promover o diálogo entre professores do AEE e docentes da educação regular, o processo formativo contribui para a construção de práticas pedagógicas compartilhadas, que evitam a fragmentação do atendimento e reforçam a corresponsabilização pela aprendizagem de todos os estudantes. Tal movimento favorece a superação da lógica de encaminhamento e a consolidação de uma abordagem pedagógica inclusiva e integrada.

Por fim, a experiência de Gado Bravo/PB evidencia que a formação continuada pode se constituir como espaço de fortalecimento da identidade profissional docente, ao valorizar a escuta, o diálogo e a reflexão sobre a prática. Ao reconhecer os desafios enfrentados no cotidiano escolar e criar condições para que eles sejam coletivamente analisados, a formação amplia as possibilidades de transformação do fazer pedagógico e de construção de uma escola pública mais democrática, acessível e socialmente referenciada. Assim, o processo formativo em curso não apenas responde às exigências legais da educação inclusiva, mas aponta caminhos concretos para a consolidação de uma política educacional comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

Assim, a experiência do município de Gado Bravo/PB evidencia que investir em formação continuada para a educação inclusiva significa apostar na transformação do fazer pedagógico e na construção de uma escola pública comprometida com o direito à educação de qualidade para todos.

Ao articular legislação, políticas públicas e práticas formativas, o município avança na consolidação de uma cultura inclusiva que reconhece a diferença como constitutiva do processo educativo e reafirma a docência como prática coletiva, reflexiva e socialmente comprometida. Trata-se, portanto, de uma experiência que ilustra as possibilidades e os desafios da implementação da educação inclusiva em contextos municipais, oferecendo subsídios importantes para o debate nacional sobre formação de professores e políticas educacionais inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, à luz da educação inclusiva, revela-se como um caminho que não se percorre em linha reta, mas como travessia. Travessia feita de encontros, escutas e deslocamentos, na qual ensinar deixa de ser ato solitário para tornar-se gesto coletivo e ético. Em Gado Bravo/PB, assim como em tantas realidades brasileiras, a inclusão não se anuncia como promessa abstrata, mas como trabalho cotidiano que exige tempo, compromisso e coragem para desaprender certezas e reinventar práticas. A escola, nesse movimento, deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a se constituir como território de humanidade, onde a diferença não é tolerada, mas reconhecida como força formativa que amplia horizontes e ressignifica o sentido de educar.

Concluir este percurso é, paradoxalmente, reconhecer que ele permanece aberto. A educação inclusiva não se encerra em políticas, projetos ou formações pontuais; ela se constrói no gesto diário do professor que escolhe olhar, acolher e ensinar a partir da diversidade que habita a sala de aula. Quando a formação continuada se ancora no chão da escola, no diálogo entre pares e na reflexão sobre a prática, ela semeia possibilidades de futuro: uma escola mais justa, mais sensível e mais comprometida com a dignidade de todos. Assim, a experiência analisada reafirma que formar professores para a inclusão é, sobretudo, formar sujeitos capazes de transformar o cotidiano em espaço de esperança, onde cada aprendizagem se torna afirmação do direito de existir, aprender e pertencer.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria da Glória. **Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade**. São Paulo: Cortez, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

GALTER, Ester Cardoso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Um olhar para a formação de professores para inclusão escolar sob a perspectiva da complexidade. **EDUCERE-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 3, p. 1072-1087, 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1133–1156, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de **professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Censo da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaios sobre o professorado**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Leonor Paniago et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2014.

SOBRE OS AUTORES(AS)

DIANA SAMPAIO BRAGA - Doutorado em Psicologia Social (UEPB); Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. diana@servidor.uepb.edu.br

EDJANE ALVES PEREIRA MENDES - Especialista em AEE (UEPB) e em Alfabetização e Letramento (INOVARE). Coordenadora de AEE do município de Imaculada-PB. Aplicadora ABA pela FAVENI. Edjanepereira@hotmail.com

EDJANEIDE ALVES PEREIRA - Especialista em Educação Especial Inclusiva (FAERPI) e em Atendimento Educacional Especializado (UEPB). Docente no fundamental I na E.M.E.I Francisca Quirino. Docente no AEE da mesma escola. Jane123eduarda@hotmail.com

FERNANDA MEDEIROS ALVES - Psicóloga. Pós-graduada em Psicologia da Educação e Aprendizagem pela FACUMINAS. Supervisora de estágio em Psicologia e Educação no curso de Psicologia do UNIFIP. Psicóloga Escolar da rede municipal de ensino de Patos (PB) e Psicóloga Clínica – CRP 13/8846. fernandamdrsalvs@gmail.com

FLÁVIA ALVES SOUSA - Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFIP). Graduação em Letras Português (UNOPAR). Docente no AEE, na Escola Municipal Miguel Otaviano de Medeiros. flaviasousa030@outlook.com

IRINALDO CAETANO MARQUES - Mestre em Educação Inclusiva (PROFEI-UEPB), Docente do UNIFIP e do Município de Patos-PB, Psicólogo. psi.irinaldomarques@outlook.com;

JANAÍNA PEREIRA SOARES - Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Transtorno do Espectro Autista. Graduada em Pedagogia Professora de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil do Município de Patos-PB.

JOCILENE ALVES BARBOSA - Mestra em Educação Inclusiva, PROFEI – UEPB. alvesjocilene2020@gmail.com

JOSÉ FERNANDES DA SILVA - Especialista em Educação Básica (UEPB). Graduado em História (UFCG) e em Pedagogia (UEPB). Professor da Creche Marina Gonçalves da Rocha Lira do Município de Gado Bravo. fernandes.1975jose@gmail.com

JOSELITO SANTOS - Doutor em Ciências Sociais pela UFRN (2012). Docente e Coordenador do Núcleo de Iniciação Científica e de Monitoria do UNIFIP FIP Campina Grande. jslito2012@gmail.com

JULIANA PEREIRA DA SILVA ALBINO - Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos-UNIFIP. juliaimperio2017@gmail.com

LAURIEN AMORIM DE LUCENA PAIXÃO - Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos-UNIFIP. lucenaurien@gmail.com.

MARIA ADÉLIA DE FARIAS LEAL - Especialista em Gestão Escolar e Educação Infantil (FUNIP). Professora da Secretaria de Educação de Campina Grande e da Secretaria de Educação de Gado Bravo-PB.

MARIA EFIGENIA MEDEIROS DE ARAÚJO - Graduada em Pedagogia (UVA-UNAVIDA), Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Docente do UNIFIP. efigeniast40@gmail.com

MARIA LETICIA JUVINO DE LUCENA - Discente do curso de Psicologia do UNIFIP, Patos – PB. marialucena3@psico.fiponline.edu.br

NATHÁLLIA XAVIER DA SILVA - Discente do curso de Psicologia do UNIFIP, Patos – PB. xaviernathallia@gmail.com

PAULA ALMEIDA DE CASTRO - Doutora em Educação (UERJ), Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. paulacastro@servidor.uepb.edu.br.

RENATA SILVA FREITAS ARAÚJO – Mestranda PROFEI (UEPB). Professora da Escola M.E.I.F. Professor José Miranda localizada em Queimadas - PB e Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação de Gado Bravo – PB. renataeducacaofa@gmail.com

ROBSON BENÍCIO DE OLIVEIRA – Especialista em Educação Cooperativa (Universidade de Mondragon – Espanha). robsonbenicio@gmail.com

RONALD WILLIAM VIDAL ARAUJO - Graduando em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br

ROSIMERE BANDEIRA DINIZ - Especialista em Ensino de Língua Inglesa (FUNIP). Graduada em Letras - Inglês (UVA). Docente da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande – PB. rbandeiradiniz@gmail.com

SÉRGIO MORAIS CAVALCANTE FILHO - Doutorando em Ensino (RENOEN-UEPB), Mestre em Formação de Professores (UEPB). Docente do UNIFIP, sergiofilho@fiponline.edu.br;

TATIANA CRISTINA VASCONCELOS - Doutora em Educação (UERJ), Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

THANAK JOSÉ YURE LEITE LUCENA - Graduado em História (UNOPAR), Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física (UNIASSELVI). Docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na E.M.E.I.F Maria Madalena Torres Dantas. thanak.lucena@aluno.uepb.edu.br