

Manuela Azevedo Carvalho  
Luciana Aparecida de Miranda  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E  
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)  
NO BRASIL



científica digital



## CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil  
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

|                           |                                         |
|---------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Diagramação e Arte</b> | <b>Edição © 2026 Científica Digital</b> |
| Diego Santos              | Texto © 2026 Os Autores                 |
| Diogo Lima                | 1ª Edição - 2026                        |
| <b>Imagens da Capa</b>    | <b>Acesso Livre - Open Access</b>       |
| Adobe Stock - 2026        |                                         |

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial inclusiva, atendimento educacional especializado (AEE) e desenho universal para a aprendizagem (DUA) no Brasil / Organização de Manuela Azevedo Carvalho, Luciana Aparecida de Miranda. – Barueri/SP: Científica Digital, 2026.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui Bibliografia  
ISBN 978-65-6155-206-6  
DOI 10.37885/978-65-6155-206-6

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Aprendizagem. I. Carvalho, Manuela Azevedo (Organizadora). II. Miranda, Luciana Aparecida de (Organizadora). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação inclusiva

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2026

Manuela Azevedo Carvalho  
Luciana Aparecida de Miranda  
(Orgs.)

**Educação Especial Inclusiva,  
Atendimento Educacional Especializado  
(AEE) e Desenho Universal para a  
Aprendizagem (DUA) no Brasil**

1ª EDIÇÃO



científica digital

**2026 - BARUERI - SP**

# CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho  
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Auristela Correa Castro  
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro  
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clara Mockdece Neves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco  
Prof. Dr. Cristiano Marins  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Berger Fadel  
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr  
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso  
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes  
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Rezende  
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes  
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto  
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura  
Prof. Dr. José Aderval Aragão  
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub  
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli  
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Zago  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Otília Zangão  
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes  
Prof. Dr. Nelson J. Almeida  
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez  
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos  
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento  
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin  
Prof. Me. Silvio Almeida Junior  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro  
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista  
Prof. Dr. Willian Carboni Viana  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em [www.cientificadigital.org/conselho](http://www.cientificadigital.org/conselho)

## Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

**Nota:** Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

# APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores, cujo engajamento qualificou as reflexões desenvolvidas neste espaço formativo. Fruto de iniciativas interinstitucionais de incentivo à pesquisa, o livro congrega especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a instituições de educação superior públicas e privadas, no Brasil e no exterior.

O objetivo central é fortalecer a integração entre instituições por meio de redes de pesquisa voltadas à formação continuada de profissionais da educação, promovendo a produção e a ampla disseminação do conhecimento.

Agradecemos aos autores pela dedicação e compromisso na construção desta obra, que se propõe a ser um recurso didático-pedagógico relevante para estudantes, docentes de diferentes níveis de ensino e demais interessados na temática.

**Manuela Azevedo Carvalho**  
**Luciana Aparecida de Miranda**

# SUMÁRIO

## Capítulo 01

### **ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Roselita Maria Andrade Ferreira; Gilberto Lima dos Santos

 10.37885/260622036 ..... 8

## Capítulo 02

### **REIVINDICANDO LUGARES PROFISSIONAIS: SENTIDOS PRODUZIDOS EM ALUNOS A PARTIR DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR CEGO**

Juliano Severo; Júlia Amanda Herter Schneider; Maria Simone Vione Shwengber; Eloísa De Souza Borkenhagen Bohrer

 10.37885/260622173 ..... 23

## Capítulo 03

### **A COLONIALIDADE DA DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMÉRICA LATINA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL DA DIFERENÇA**

Joelson Miranda Ferreira; Valeska Sostenes Braga; Islandia Maria Rodrigues Silva; Vânia Cristina Bordim de Souza Carvalho; Jaqueline Enedina da Silva; Clénia Maria Ferreira da Costa; Francisco Cláudio Costa de Freitas; Jorge Rodrigo Assis Moreira; Antonio Flavio Pereira de Almeida; André José dos Santos

 10.37885/260622223 ..... 35

## Capítulo 04

### **DESAFIOS E POTENCIALIDADES DOS ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS: UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO FAZ A DIFERENÇA**

Joselina Machado Chagas; Ianes Augusto Cá

 10.37885/260622257 ..... 53

**SOBRE AS ORGANIZADORAS** ..... 75

**ÍNDICE REMISSIVO** ..... 76



## ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

**Roselita Maria Andrade Ferreira**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Gilberto Lima dos Santos**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

# RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar de que modo a Teoria Histórico-Cultural (THC) contribui para a compreensão e a resignificação dos processos de escolarização de alunos com deficiência. A política de inclusão escolar assegura o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular, contudo, a garantia de matrícula não traduz, necessariamente, a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, com levantamento realizado em bases de dados como BDTD e SciELO, no recorte temporal de 2020 a 2025. A análise dos dados orientou-se pelas categorias de mediação, funções psicológicas superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os resultados revelam que a persistência do modelo médico-biológico e a simplificação curricular constituem barreiras capacitistas que limitam o desenvolvimento intelectual do estudante. Em contrapartida, a articulação entre os pressupostos de Vygotsky e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como estratégia fundamental para a efetivação curricular, ao diversificar os meios de ensino sem esvaziar a densidade dos conteúdos. Conclui-se que a inclusão plena exige a superação do determinismo biológico e a reorganização da práxis pedagógica, reafirmando a escola como espaço de mediação capaz de promover o desenvolvimento humano a partir das potencialidades e do direito ao conhecimento para todos com igualdade e equidade.

**Palavras-chave:** Desenho universal para a aprendizagem; escolarização; inclusão; teoria histórico-cultural.

## INTRODUÇÃO

A política de inclusão para estudantes com deficiência assegura a matrícula desses estudantes em escolas regulares, consolidando essa temática como objeto de debate pertinente sobre a democratização da educação na contemporaneidade (Siébra, 2024). Entretanto, a garantia do acesso formal não assegura, por si só, o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. De acordo com Nunes e Tiraboschi (2020), isso ocorre porque o ambiente escolar ainda é permeado por práticas pedagógicas fundamentadas no modelo médico-biológico, que privilegia o diagnóstico ao invés das potencialidades do aluno. Logo, essa visão reducionista resulta em uma simplificação excessiva do currículo e dos conteúdos acadêmicos.

Nesse contexto, emerge uma tensão, ao associar a deficiência ao capacitismo, utilizando o impedimento orgânico como pretexto para validar estigmas de invalidez, a partir de uma percepção estereotipada de incapacidade que invisibiliza as reais potencialidades das pessoas com deficiência (PcD). A inclusão requer o rompimento de barreiras atitudinais e estruturais, que para Sasaki (2010) significa não só adaptações arquitetônicas, mas também implica na revisão da práxis pedagógica, do currículo e das formas de organização escolar. Nesse sentido, identificar a trajetória das políticas públicas de inclusão para estudantes com deficiência torna-se essencial para compreender como a inclusão se materializa na prática e quais fenômenos ainda contribuem para os processos de exclusão desses sujeitos.

Sob essa ótica, buscamos um arcabouço na Teoria Histórico-Cultural (THC), na qual o desenvolvimento humano ocorre como um processo histórico e socialmente constituído por interações e pela cultura (Vygotsky, 2022). Para o autor, o sujeito constitui-se na relação com outro, e não de maneira isolada, porque os instrumentos e signos foram produzidos historicamente, sintetizando experiências coletivas acumuladas ao longo da história.

Para tanto, a linguagem, atua como principal mediadora no processo de ensino e aprendizagem, elemento fundamental para que o estudante deixe de ser visto pela lente da limitação e passe a ser compreendido em sua totalidade intelectual e social. Sob a ótica da teoria histórico-cultural, a aprendizagem

organizada e sistematizada possibilita condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreendemos que não existe um sujeito universal abstrato ou puramente biológico, mas um ser em constante aperfeiçoamento a partir das interações sociais e das estruturas históricas em que está inserido. Fazendo referência mais uma vez à THC, trazemos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para reforçar que as potencialidades do sujeito se manifestam nas atividades realizadas com a mediação de outros, e não apenas naquilo que ele já consegue executar de forma autônoma.

Diante do exposto, esse estudo tem como objetivo identificar de que modo a abordagem histórico-cultural contribui para a compreensão e a ressignificação dos processos de escolarização de alunos com deficiência. Nesse contexto, esse estudo apresenta-se como um referencial para reflexão sobre a temática. Pretende-se contribuir para o debate sobre o processo que se dá no ensino e na aprendizagem dos estudantes com deficiência, a partir da práxis educativa.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa, por compreendermos que os fenômenos educacionais são construções históricas, sociais e culturais, permeadas por contradições e mediações (Minayo, 1994). O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica e o procedimento envolveu o levantamento do arcabouço teórico em base de dados acadêmicos, contemplando trabalhos científicos publicados e livros que discutem a Educação Inclusiva e a Teoria Histórico-Cultural. Para isso, nos propusemos a analisar trabalhos que tratavam da nossa temática, a partir de levantamento em base de dados de relevância acadêmica como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e repositórios institucionais de universidades brasileiras.

De acordo com Gil (1999), esse método permite atualizar conhecimentos científicos, sintetizar textos publicados e analisar informações já produzidas, configurando-se como estratégia adequada para a compreensão aprofundada do objeto de estudo. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: educação inclusiva, escolarização de alunos com deficiência e teoria histórico-cultural, com recorte temporal de 2020 a 2025.

A análise dos dados seguiu os critérios de relevância epistemológica e aderência temática. Os materiais selecionados foram submetidos a uma leitura analítica, que buscou identificar as categorias centrais de mediação, funções psicológicas superiores e compensação social presentes na obra vygotskyana, articulando-as com as práticas de currículo e planejamento escolar. Conforme Gil (1999), este procedimento não se restringe à mera compilação, mas à síntese integrativa que gera novos olhares sobre o objeto de estudo.

## **UM OLHAR PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: RECONHECIMENTO E DIVERSIDADE**

A definição de pessoa com deficiência evoluiu significativamente nas últimas décadas, passando de uma perspectiva biomédica para um modelo social que reconhece as barreiras ambientais como fatores limitantes. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), Artigo 2.º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa abordagem alinha-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2007), que enfatiza a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais. O reconhecimento das diferenças é essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual a inclusão não elimina singularidades, mas as valoriza como parte da diversidade humana. Contudo, na realidade, as PcD ainda são frequentemente marginalizadas e excluídas, de maneira preconceituosa, o que contribui para a formação de estereótipos negativos dos sujeitos, impactando a vida dessas pessoas.

Sob essa ótica, lutar contra a exclusão e romper com as práticas de rejeição social é condição decisiva para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual o direito à igualdade seja efetivamente garantido a todos. Em consonância com Sasaki (2010), isso significa adotar o princípio da

“rejeição zero”, ou “exclusão zero”, que implica assegurar, de forma concreta, as mesmas condições e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Trata-se de reconhecer que a igualdade não se limita ao reconhecimento formal de direitos, mas se realiza na criação de ambientes inclusivos, acessíveis e justos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser um ato profundamente humanizador, voltado à libertação e à conscientização crítica dos sujeitos. Para o autor, a inclusão é um ato que nasce da ética da alteridade, do reconhecimento do outro como sujeito pleno de saberes e potencialidades. Dessa forma, a superação da exclusão exige a ruptura das estruturas opressoras que historicamente negaram a dignidade e a voz de sujeitos socialmente marginalizados.

## **INCLUSÃO: ENTRE RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES**

A educação inclusiva, como uma prática social com potencial capaz de transformar, constitui elemento basilar para a reestruturação dos processos pedagógicos, curriculares e institucionais, convertendo os princípios normativos em práticas efetivas, garantindo uma educação que respeite a diversidade, influenciando pessoas a refletirem sobre concepções de ensino e aprendizagem, sem práticas excludentes (Brasil, 2015). Para tanto, é imprescindível investir em estratégias como flexibilizações curriculares, metodologias diferenciadas e recursos acessíveis, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Brasil, 2001).

Nesse contexto, implementar práticas inclusivas exige, além das mudanças estruturais, como acessibilidade física e tecnológica, uma mudança cultural na comunidade escolar, superando preconceitos e estereótipos. Nos estudos de Diniz (2007), a educação inclusiva consolida-se como um movimento que transcende a sala de aula, influenciando a sociedade a refletir sobre o respeito às diferenças e a construção de um sistema educacional equitativo, capaz de formar indivíduos conscientes e engajados na transformação social.

Como destaca Mantoan (2003, p. 45), “a escola inclusiva é aquela que muda para atender a todos”. Ela reconhece que é a diversidade, e não a homogeneidade,

que favorece o desenvolvimento humano. Portanto, a inclusão se realiza quando o discurso normativo, presente em legislações e diretrizes, é efetivado nas práticas concretas do cotidiano educacional.

Da mesma forma, Sasaki (2010) aponta que a inclusão é um processo amplo, que exige transformações tanto nos espaços físicos quanto nas mentalidades. A educação inclusiva não se limita ao acesso formal, mas exige o comprometimento ético e político das instituições com a construção de um ambiente verdadeiramente democrático, onde todos os sujeitos possam aprender, conviver e se desenvolver sem vivenciar práticas de exclusão.

Dessa forma, a inclusão enquanto prática transformadora exige um compromisso coletivo com a desconstrução de paradigmas excludentes e a reconstrução de um fazer educativo que acolha a diversidade como potencial criativo, epistemológico e humano. Ela não é apenas uma exigência legal, mas um ato político e pedagógico que redefine o papel social da escola.

A Lei Brasileira de Inclusão Brasil (2015) estabelece, de forma categórica, que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetiva implementação dos direitos à educação em igualdade de condições com os demais estudantes. Embora os avanços legislativos representem importantes conquistas para a garantia do direito à educação, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de determinações normativas. Para a autora, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da revisão de suas bases organizacionais, pedagógicas e culturais, pois a simples obrigatoriedade legal não assegura mudanças efetivas nas práticas educacionais.

Sasaki (2010), reforça que, na sociedade inclusiva, todos têm o direito de participar de todos os espaços e atividades, com igualdade de condições. Essa concepção rompe com paradigmas excludentes ao reivindicar que a participação plena de estudantes com deficiência não se limite ao ingresso nas escolas, mas que envolva o pertencimento efetivo aos espaços escolares. Nessa linha de pensamento Diniz (2007), relata que a permanência de modelos pedagógicos normativos, de currículos inflexíveis e de uma cultura homogênea contribui para a categorização dos estudantes com deficiência como "outros", reforçando estigmas e naturalizando sua invisibilização.

Nesse contexto, apesar do ingresso ser garantido por lei, ainda há barreiras que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo necessário o reconhecimento das potencialidades contidas nas diferenças humanas. Como destaca Dias (2025), a inclusão não é simplesmente estar dentro da escola, mas ser reconhecido como sujeito de direitos, com voz, presença e participação ativa.

## **TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Para analisar os processos de escolarização de estudantes com deficiência, com um olhar crítico e reflexivo, buscamos aporte teórico nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que propõe uma ressignificação do olhar sobre a deficiência, afastando-se de explicações deterministas de caráter biológico e passando a enfatizar as interações sociais, culturais e pedagógicas que constituem o desenvolvimento humano. Essa concepção encontra respaldo em Leite e Barros (2024), que apresentam os fundamentos essenciais da THC para a compreensão das complexidades envolvidas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, os pressupostos dessa teoria possuem implicações diretas para o campo da educação inclusiva.

Sob essa perspectiva, Vygotsky (2022), ao estudar a defectologia, já sinalizava que o defeito orgânico, embora constitua uma condição real, não determina de forma absoluta o desenvolvimento do sujeito. O que se revela decisivo é o modo como a sociedade organiza respostas culturais a essa condição. Nessa direção, uma limitação biológica pode ser compensada por mediações qualificadas e intencionalidade pedagógica, ampliando possibilidades de aprendizagem e participação (Noronha; Silva; Shimazaki, 2023).

Diante disso, cabe à escola organizar e promover adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que favoreçam a apropriação do conhecimento, considerando as potencialidades dos estudantes e evitando restringir sua trajetória educacional às limitações identificadas por avaliações padronizadas. A escolha de estratégias didáticas adequadas e a proposição de situações-problema constituem elementos fundamentais para ampliar a acessibilidade ao conhecimento e impulsionar o desenvolvimento dos estudantes na Zona de Desenvolvimento

Proximal. Outro aspecto refere-se à relação dialética entre linguagem e o pensamento que, de acordo com Vygotsky (2001), ambas se implicam mutuamente e não podem ser pensadas uma sem a outra, e a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas meio de organização do pensamento.

No contexto da educação inclusiva, com base nas considerações de Nunes e Tiraboschi (2020), reconhecer a centralidade da linguagem implica investir em práticas discursivas que favoreçam a participação ativa dos estudantes, assegurando-lhes oportunidades de argumentar, explicar, questionar e elaborar conceitos. Assim, a exclusão linguística, seja pela ausência de recursos comunicacionais adequados, ou pela subestimação das capacidades cognitivas, comprometem diretamente seu desenvolvimento intelectual e possibilidades de participação nos processos educativos.

Nesse cenário, é importante compreender a relação entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. Conforme aponta Vygotsky (2022), enquanto as funções elementares possuem base biológica, as funções superiores como a memória lógica, a atenção e a capacidade de abstração possuem origem social e cultural. Essas funções tornam-se o cerne da prática inclusiva, e determinam o sucesso dessa apropriação não é o diagnóstico clínico, mas a qualidade da mediação oferecida.

Essas funções ocupam posição central na educação inclusiva, uma vez que seu desenvolvimento depende da qualidade das experiências educativas e das mediações oferecidas. Desse modo, o que determina o sucesso da apropriação do conhecimento não é o diagnóstico clínico, mas a qualidade das interações pedagógicas promovidas pela escola.

Conforme as discussões de Leite e Barros (2024), se o currículo é excessivamente simplificado, a escola limita o estudante ao nível das funções elementares, o que inviabiliza a apropriação do conhecimento científico, essencial para a autonomia do pensamento. Portanto, a organização do ensino na perspectiva da THC exige que a Zona de Desenvolvimento Proximal seja o território de atuação constante do professor. Não se trata apenas de trabalhar o que o aluno já sabe fazer de forma autônoma (Desenvolvimento Real), mas de projetar desafios que ele consiga realizar com a ajuda do professor, dos pares ou de recursos tecnológicos.

Para Mantoan (2003), o trabalho coletivo e diversificado é um recurso importante capaz de estimular a cooperação, o respeito às diferenças e o compartilhamento do saber. Para a autora, o reconhecimento das habilidades e competências de cada sujeito pode possibilitar a divisão de tarefas e contribuir para a efetivação de uma escola para todos. Nessa perspectiva, o aprendizado passa a ser uma construção em rede, os alunos sentem-se pertencentes ao grupo e a educação inclusiva acontece de fato, no nosso cenário educacional.

## **CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁXIS**

A educação inclusiva, para além do marco normativo, está pautada na organização do ensino e da mediação pedagógica no interior da escola. Conforme Alves (2023), o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui atividade intencionalmente planejada e orientada. Diante disso, a organização do ensino, à luz da THC, não se restringe à disposição de conteúdos ou à gestão de rotinas escolares e o ensino é concebido como atividade específica cujo objeto é a formação do pensamento teórico, o que implica planejamento sistemático orientado por finalidades formativas (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022).

Nesse contexto, Santos (2024) esclarece que a teoria educacional e a prática pedagógica sustentam-se no currículo escolar, entendido um documento de identidade da escola e como elemento articulador entre o planejamento e a ação educativa. Portanto, o currículo não é uma lista de conteúdos a serem executados, e sim a materialização das intencionalidades formativas que orientam a prática pedagógica. (Gadelha; Aguiar; Rodrigues, 2025). Sob essa perspectiva, organizar o currículo para uma escola inclusiva é reconhecer e valorizar a pluralidade dos sujeitos. A simplificação do objeto de conhecimento destinada aos estudantes com deficiência, sob a justificativa de promover inclusão, pode configurar uma manifestação de capacitismo pedagógico.

Um currículo desprovido de densidade conceitual sob a justificativa de promover a inclusão compromete o direito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, limitando os sujeitos às funções elementares. Dessa maneira, o papel da escola é assegurar a todos os estudantes, independentemente da presença de deficiência, o acesso aos mesmos conteúdos conceituais que estruturam o currículo escolar. Isso implica disponibilizar recursos pedagógicos

e estratégias de mediação que não simplifiquem o conhecimento, mas criem condições objetivas para sua efetiva apropriação, garantindo a equidade e a inclusão. (Mantoan, 2003).

## **A RECONFIGURAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO: DESENHO UNIVERSAL COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM**

O currículo na perspectiva da Educação Inclusiva tem como principal característica diversificar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem. Diante do desafio e da necessidade de dar maior sustentabilidade às práticas inclusivas, em 1999, nos Estados Unidos, emergiu uma nova abordagem pedagógica: o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

De acordo com Vitaliano, Prais e Santos (2019), o DUA é uma proposta teórica inovadora que contempla as singularidades dos sujeitos, valorizando a diversidade, e atuando como recurso didático potente que viabiliza a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Dessa forma, Vieira e Matilde (2024, p. 08), destacam que “o DUA possui três princípios norteadores da aprendizagem: rede do reconhecimento ou aprender o quê, rede das habilidades e estratégias ou como aprender, e redes afetivas ou aprender por quê”. Sob essa ótica, o trabalho pedagógico sustentado pelo DUA não substitui totalmente as atividades adaptadas. Conforme relata Renders e Oliveira (2025), em seus estudos, porém condiciona o professor a refletir e analisar a lógica do planejamento de atividades, a partir das potencialidades dos alunos e não de suas limitações.

Portanto, mais um recurso justamente para planejar a aula disponibilizando situações de aprendizagem que contemplem a diversidade. De acordo com Vieira e Matilde (2024), a atividade padrão, proporciona um currículo acessível a todos, dispensando a necessidade de adaptações individuais para alunos com deficiência. Portanto, de acordo com o pensamento pedagógico contemporâneo, essa prática não implica a simplificação do conteúdo, mas a diversificação do acesso ao conhecimento.

Os sujeitos diferem em seus modos de perceber, processar e demonstrar aprendizagens, e o DUA orienta a organização do ensino para que barreiras pedagógicas sejam antecipadamente minimizadas. Para tanto, ampliar as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e as formas de avaliação é uma maneira de assegurar, que o acesso ao currículo permaneça comum a todos, ainda que os percursos de aprendizagem sejam diferenciados (Renders; Oliveira, 2025),

Sob esse prisma, Gadelha, Aguiar e Rodrigues (2025) afirmam que o êxito do processo educativo não se sustenta na homogeneização das práticas docentes, mas na compreensão de que a diversidade não representa um obstáculo. Essa compreensão dialoga diretamente com os pressupostos de Vygotsky (2022), ao destacar em seus estudos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é determinado pela condição biológica do sujeito, mas pelas oportunidades de aprendizagem, pelas mediações culturais e pela qualidade das experiências educativas às quais ele tem acesso.

Desse modo, a articulação entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem evidencia que a inclusão não requer a redução das exigências curriculares, mas a construção de condições pedagógicas que possibilitem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escolarização de estudantes com deficiência, embora tenha apresentado avanços significativos no contexto da educação inclusiva, ainda enfrenta desafios de natureza estrutural, pedagógica e cultural. As políticas públicas de inclusão garantem o acesso e a permanência formal desses estudantes nos sistemas de ensino, porém não asseguram, por si mesmas, a apropriação dos conhecimentos sistematizados nem a participação efetiva nos processos de escolarização.

As análises e reflexões durante esse estudo evidenciaram que a permanência de concepções do modelo médico-biológico continua tensionando a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Tal perspectiva tende a concentrar-se nas limitações decorrentes da condição física, intelectual ou sensorial do estudante. Em contraposição, a Teoria Histórico-Cultural demonstra que a

deficiência não determina, de forma absoluta, a trajetória de desenvolvimento dos sujeitos. Ao contrário, o desenvolvimento humano encontra-se diretamente relacionado às interações sociais, às mediações culturais e às oportunidades educativas disponibilizadas ao longo da vida.

Diante dessa realidade, sob a lente vygotskyana cabe a escola oferecer diferentes caminhos para que o aluno aprenda, a partir das potencialidades e não das limitações orgânicas. Isso requer um planejamento pedagógico comprometido com a diversidade e com a heterogeneidade dos processos de aprendizagem, rompendo com o paradigma da homogeneização.

Um dos resultados deste estudo aponta que simplificar demais o conteúdo para alunos com deficiência é, na verdade, uma forma de exclusão. Quando a escola reduz o conteúdo, ela impede que o aluno desenvolva o pensamento crítico e a autonomia, as chamadas funções psicológicas superiores. Portanto, no uso do Desenho Universal para a Aprendizagem, é possível oferecer o mesmo conteúdo para todos, diversificando apenas as formas de ensinar e avaliar.

Nesse horizonte, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como estratégia relevante para a reorganização do trabalho pedagógico, ao antecipar barreiras e diversificar modos de representação, ação e engajamento. Contudo, sua implementação demanda coerência teórica e compromisso formativo, de modo que não seja reduzido a um conjunto de técnicas, mas compreendido como princípio estruturante da organização curricular. A articulação entre Teoria Histórico-Cultural e DUA evidencia que a acessibilidade pedagógica pressupõe planejamento sistemático e intencionalidade formativa.

Reafirma-se, portanto, que a inclusão escolar constitui um projeto ético, político e pedagógico que exige transformação das práticas docentes, revisão das concepções de currículo e superação de paradigmas capacitistas. A escola que se pretende inclusiva deve assumir a diversidade como elemento constitutivo de sua organização, reconhecendo que o desenvolvimento humano é potencialmente expansivo quando sustentado por mediações qualificadas e por condições objetivas de participação.

Por fim, este estudo contribui ao evidenciar que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente de marcos legais, mas da reorganização consciente do ensino à luz de fundamentos teóricos consistentes. Ao deslocar o

eixo interpretativo da deficiência para a qualidade das interações e das práticas pedagógicas, reafirma-se que a inclusão não é concessão, mas direito, e que a escola, enquanto espaço de produção cultural, deve garantir a todos os sujeitos o acesso pleno ao conhecimento historicamente acumulado.

## REFERÊNCIAS

ALVES S. C. Linguagem e Pensamento: Uma perspectiva Vigotskiana para a formação integral durante o processo de ensino-aprendizagem. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 70–89, 2023. DOI: 10.18554/ifd.v10i1.7701. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/7701>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 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/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 01 fev. 2026.

DIAS, J. A. L. A trajetória da educação inclusiva no Brasil: desafios, avanços e transformação social. **Anais do seminário internacional de história e educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–01, 2025. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodehistoriaeeducaca/article/view/2874>. Acesso em: 11 fev. 2026.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

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

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 20 jan. 2026.

GADELHA, A., C.; AGUIAR, F. S.; RODRIGUES, M. Educação Inclusiva e currículo:: entre vivências e transformação do ensino. **Profiscientia**, [S. l.], n. 20 (Edição especial), p. e20250004E, 2025. DOI: 10.61803/d4m38s49. Disponível em: <https://profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/article/view/217>. Acesso em: 13 fev. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, F. E. P.; BARROS, J. L. da C. **Teoria histórico-cultural: fundamentos essenciais**. Manaus: EDUA, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023025, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17611. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NUNES, S. B. D. S.; TIRABOSCHI, F. F. A linguagem e a educação inclusiva na escola pública na perspectiva sociocultural. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/467>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RENDERS, E. C. C.; OLIVEIRA, A. M. de. Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 25, n. 50, p. 1–18, 2025. DOI: 10.31496/rpd.v25i50.1736. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1736>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTOS, T. E. de C. dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. e6500, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-071. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6500>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SIÉBRA, L. F. **A escolarização de alunos com deficiências múltiplas matriculados no Ensino Fundamental I: reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva**. 2024. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024. Disponível sassakiem: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/23510>. Acesso em: 25 jan. 2026.

VIEIRA, L. A.; MATILDE, L. da L. B. As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e7754, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.6-276. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/7754>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 805–827, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986>. Acesso em: 17 fev. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escolhidas, v. V. Madri: Visor, 2022.

## REIVINDICANDO LUGARES PROFISSIONAIS: SENTIDOS PRODUZIDOS EM ALUNOS A PARTIR DA ATUAÇÃO DE UM PROFESSOR CEGO

**Juliano Severo**

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

**Júlia Amanda Herter Schneider**

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

**Maria Simone Vione Shwengber**

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

**Eloísa De Souza Borkenhagen Bohrer**

Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

# RESUMO

A consolidação do modelo social da deficiência tem contribuído para tensionar discursos historicamente produzidos que associam deficiência à incapacidade, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras sociais que dificultam a participação dos sujeitos. Nesse contexto, este capítulo objetiva analisar o que pode e o que produz a presença de um professor cego no espaço escolar, considerando os sentidos atribuídos à deficiência por estudantes que vivenciaram essa experiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como participantes alunos do Ensino Fundamental e Médio de uma escola do noroeste do Rio Grande do Sul que tiveram aulas com um docente com deficiência visual total. A produção dos dados ocorreu por meio de questionário on-line, sendo os enunciados analisados a partir dos pressupostos da análise discursiva foucaultiana. Os resultados evidenciam que a atuação de um professor cego produz deslocamentos significativos nos modos de compreender a deficiência, contribuindo para a desconstrução de perspectivas capacitistas e para a ampliação de sentidos relacionados à inclusão, à convivência com a diferença e à valorização da diversidade humana. Os enunciados dos estudantes indicam que a experiência possibilita reconhecer a deficiência para além de uma condição limitante, evidenciando capacidades, autonomia e competência profissional. Além disso, a presença do docente emerge como importante elemento de representatividade, favorecendo processos de identificação e ampliando horizontes de possibilidade para outros sujeitos com deficiência. Conclui-se que a ocupação de espaços profissionais historicamente negados para pessoas com deficiência atua como prática pedagógica, política e social, produzindo aprendizagens que extrapolam os conteúdos curriculares e contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e anticapacitista.

**Palavras-chave:** Anticapacitismo; Modelo Social da Deficiência; Professor com Deficiência; Representatividade.

## INTRODUÇÃO

A presença de sujeitos deficientes na escola regular tornou-se comum no final do século XX, quando o discurso da inclusão ganhou força, passando a fazer parte da vida de sujeitos deficientes e não deficientes. Segundo Diniz (2007), essa transição de paradigma está atrelada a transição de um modelo médico para um modelo social da deficiência. A transição ocorre a partir do momento em que sujeitos deficientes tomam para si o discurso e definem novos saberes para regerem suas vidas, reconhecendo a lesão corporal de seus corpos, mas expondo o quanto a deficiência é um objeto construído socialmente (Diniz, 2007).

Assim, são abandonadas práticas discursivas e novas formas de condução da vida deficiente são adotadas. Dentre elas, vale iniciar dando destaque para a renúncia de termos que remetem ao modelo médico, tais como: "aleijado", "manco", "retardado", "pessoa portadora de necessidades especiais" e "pessoa especial" (Diniz, 2007, p. 12). Assim, assumem-se outras posições, visando o protagonismo do ser humano antes da deficiência: "pessoa deficiente", "pessoa com deficiência" e "deficiente" (Diniz, 2007, p. 15). Para esse texto, todos os termos serão utilizados indiscriminadamente, acrescidos dos termos sujeito deficiente e sujeito com deficiência, embasados nos pressupostos de Foucault (2010) de que não nascemos sujeitos, nos tornamos a partir de processos históricos envoltos em relações de saber e poder.

Além de mudanças terminológicas, que à primeira vista podem parecer banais, é a partir delas que a deficiência ganha novos significados na sociedade contemporânea. Se no modelo médico a deficiência tinha como um de seus signos a doença, a incapacidade, a dependência e a exclusão (Piccolo, 2020) e (Sassaki, 2010). O modelo social da deficiência propõe uma mudança importante de olhar, aqui a deficiência não é entendida como um problema do corpo individual, mas como resultado das barreiras impostas socialmente tais como: ênfase nas barreiras físicas (arquitetura, transporte), barreiras comunicacionais (falta de braille, Libras, audiodescrição), Barreiras atitudinais (preconceito, estereótipos). A deficiência pela ótica do modelo social, desloca o foco da limitação individual para as condições sociais, evidenciando que o "não poder" é produzido por barreiras de condições sociais, e não pela ausência de capacidade do sujeito.

Ao destacar que a deficiência não define limites absolutos, revela-se a potência do sujeito e isso inclui sua plena capacidade de atuação profissional, cognitiva, relacional. Mais do que negar limites, trata-se de afirmar que a deficiência não anula a capacidade de produzir, ensinar, atuar profissionalmente, amorosamente, socialmente. Contudo, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), sujeitos com deficiência ainda permanecem em desvantagem frente a sujeitos sem deficiência. Segundo o instituto, na força de trabalho a taxa de desemprego entre deficientes é de 60%, contra 21% dos não deficientes (IBGE, 2021). Ainda sobre a força de trabalho, agora específico na profissão docente, professores com alguma deficiência na educação básica representam apenas 0,3 dos 2.226.423 em exercício no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Os números levantados pelas instituições supracitadas, revelam o quanto o trabalho iniciado pelo modelo social no final do século XX, ainda precisa ser continuado e por vezes repensado. Emerge aqui nosso problema de pesquisa: Como a presença de um professor cego, a partir de sua posição de sujeito, tensiona e redefine os significados socialmente atribuídos à deficiência no espaço escolar? Assim, objetivamos: analisar o que pode e o que produz a presença de um professor cego no espaço escolar.

## MÉTODOS

A pesquisa de cunho qualitativo, ancorada nos pressupostos de Gil (2002), teve como sujeitos da pesquisa alunos da educação básica, do Ensino Fundamental e Médio. Todos tiveram aulas com um professor com deficiência visual, com perda total da visão em ambos os olhos. As aulas foram ministradas em uma escola do noroeste do Rio Grande do Sul, nos componentes de ciências para o Ensino Fundamental e biologia e física para o Ensino Médio.

Foi enviado, via google formulários, um questionário com duas perguntas objetivas: 1. Você considera que ter aula com um professor cego foi diferente de ter aulas com professores que enxergam? e 2. Analisando as aulas do professor Juliano, você considera que seria possível ter mais professores cegos dando aula nas escolas? Seguidas de um campo para explicarem sua escolha. As respostas que nos interessaram estavam no campo de explicação, onde foram

produzidos os enunciados que serão analisados nas próximas seções. Dos 67 alunos participantes, foram selecionadas as respostas de quatro, as quais atendiam nosso problema e objetivo de pesquisa. Pelo envolvimento de sujeitos na produção de dados, a pesquisa está assegurada no parecer CAAE número 53035721.9.0000.5350, submetido ao Comitê de Ética da Unijuí.

Os enunciados produzidos, foram estudados através do método Foucaultiano de análise discursiva. Para Foucault (2012), o discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (Foucault, 2012). Esse conjunto de enunciados, é a unidade fundamental do discurso, o qual está longe de ser apenas uma frase gramatical, mas é uma função que se exerce a partir de um conjunto de signos e que tem uma existência material em uma prática discursiva (Foucault, 2012).

### **Enunciando possibilidades: os significados da presença de um professor cego na escola**

Esses enunciados se desdobram dos discursos desse grupo de alunos:

“É ótimo para aprender a conviver com pessoas com deficiência.” (Aluno 4)

“Começamos a aprender novas coisas e entender que não é por que você não enxerga, que não pode fazer as coisas.” (Aluno 2)

“Isso ajuda na inclusão de pessoas com deficiência na escola.” (Aluno 1)

“[...] estimular outras pessoas também cegas[...].” (Aluno 3)

Como se sabe o discurso inclusivo começou a ser pensado no final do século XX, sendo um fragmento recente na história dos sujeitos com deficiência, suas vidas, anterior a esse imperativo, eram marcadas por exclusões e singelos processos de integração. Piccolo (2020), ao revisitar essa historicidade, demonstra o quanto esses sujeitos com deficiência foram apartados do convívio social e laboral, destinados a espaços de cura, reabilitação ou o encarceramento compulsório. Essas práticas tinham por objetivo o que hoje poderíamos denominar de higienização social, removendo as imperfeições e anomalias a fim de não deturpar a paisagem desejada em uma territorialidade. Essa falta de socialização, produziu nos sujeitos sem deficiência um desprezo social e uma visão

patologizante da deficiência, além de um sofrimento pessoal nos deficientes (Sanz e Palatucci, 2024).

A modificação da paisagem social, tem seus primeiros passos na reivindicação que o modelo social produz, removendo esse indivíduo da invisibilidade e posicionando-o socialmente e laboralmente. Contudo, devido ao efeito gerado na anterior segregação, a presença da deficiência nos espaços de convívio, ainda carrega os estigmas que Sanz e Palatucci (2024) expuseram. Cabe então, inferir que quanto mais a deficiência frequentar esses ambientes, cada vez mais serão ressignificados os conceitos sobre ela.

Nessa proposição emerge a escola como importante espaço de socialização e construção de conhecimento, tanto científico quanto humano. Nesse ambiente, circulam diariamente dezenas e centenas de sujeitos, carregados com suas próprias histórias e concepções de vida, alunos e professores, todos protagonistas de sua realidade. O(A) professor(a) com deficiência ao adentrar esse espaço, por vezes desconstrói significados enraizados socialmente e produz novas formas de visualizar esse corpo tido como estranho. A figura do professor nesse processo, por carregar consigo uma autoridade de conhecimento inerente ao cargo, como apontado por Freire (2015), contribui positivamente para essa desestigmatização da deficiência.

Os enunciados dos alunos, apresentados na abertura da seção, reforçam esses novos contornos que a deficiência ganha. Ao enunciar que a presença de um professor cego nas conduções das aulas, “é ótimo para aprender a conviver com a deficiência”, o aluno 4 explicita a carga histórica que a exclusão deixou para todos os cidadãos, deficientes e não deficientes. O aluno 4 entende que a presença de um professor cego no ambiente escolar, além de ensinar o conhecimento previsto nos currículos, também ensina a conviver com o diferente, desmanchando visões pré concebidas sobre a temática. Assim um professor cego? Pode ensinar, produzir conhecimento e, sobretudo, deslocar os limites que a própria sociedade incluída a escola insiste em impor.

A desconstrução enunciada pelo aluno 4, representa as diferentes formas de relacionar-se com a deficiência, escancarando como nossas percepções sobre o objeto são carregadas de estigmas e julgamentos previamente estabelecidos. Os enunciados proferidos pelos alunos 2 e 4, indicam avanços na percepção

da deficiência, especialmente ao reconhecerem a importância da convivência e da inclusão de um profissional professor com deficiência. Segundo o aluno 2, a presença do professor cego também desmancha julgamentos prévios sobre suas capacidades. Ao enunciar: “Começamos a aprender novas coisas e entender que não é por que você não enxerga, que não pode fazer as coisas”, o aluno 2 apresenta que anterior a convivência com a deficiência, carregava noções específicas sobre a capacidade de um sujeito cego. Esse julgamento da capacidade ou incapacidade de um deficiente, na contemporaneidade, recebeu o nome de capacitismo. Segundo Gesser e Block (2020, p. 26), essa prática de discriminação contribui para a “patologização de várias populações, infantilizando-as, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados.” “Ao enunciar “começamos a aprender” mostra que, essa compreensão não era anterior, foi construída na relação; o professor cego aqui atuou como alguém que produz conhecimento e inclusive ensinou que não é só conteúdo escolar, mas uma aprendizagem ética e social.

A enunciação dos alunos evidenciam um movimento de deslocamento na compreensão da deficiência, ao romper com a associação direta entre não enxergar e não poder fazer. No entanto, tal reconhecimento ainda se ancora em uma lógica normativa, na qual a capacidade do sujeito surge como elemento de surpresa, revelando a persistência de sentidos que vinculam deficiência à limitação. Isso indica que a experiência com o professor cego produziu um efeito de ampliação da profissionalização da deficiência, reconhecendo sua capacidade e atuação profissional. Os alunos desenvolvem formas mais complexas de compreender a diferença, não é “ensinar sobre inclusão”, é viver a inclusão. Uma aprendizagem ética não abstrata, mas o testemunho de uma aprendizagem construída na convivência com a deficiência, capaz de tensionar estereótipos e produzir novos modos de ver a deficiência

O (des)construir da deficiência, gerada pela presença do professor, constrói indiretamente nos alunos um viés anticapacitista, incorporando em seus discursos esses novos sentidos da deficiência, fato que é percebido no enunciado do aluno 1: “Isso ajuda na inclusão de pessoas com deficiência na escola”. O aluno 1 entende que as mudanças não restringem-se apenas para sujeitos não deficientes. Para

o aluno, a estada do professor cego na escola, também influencia nos processos de inclusão imperativos na sociedade brasileira. O Brasil, possui documentos legais que preveem a obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.947, de 1996 (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008) e a lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015). Os documentos remetem ao início do século XXI, ocupando um lugar muito recente na história, demonstrando que além dos estudos na área, a reivindicação do protagonismo da vida deficiente também faz-se necessário para permanecer ressignificando discursos tidos como verdadeiros. A partir do enunciado do aluno 1 conseguimos inferir que a atuação profissional do professor cego é capaz de Trazer uma vivência concreta sobre inclusão, ativamente com a efetivação dos discursos inclusivos. Ademais, essa presença ativa do sujeito cego em sala de aula, desenvolve nos alunos sentimentos de empatia e respeito.

Além de alargar as discussões sobre o discurso da inclusão, o aluno 3 corrobora o aluno 4 ao enunciar que a presença do professor cego é capaz de “[...] estimular outras pessoas também cegas[...]”, o aluno 3 entende que a presença da deficiência gera um processo de representatividade, estimulando outros deficientes a reivindicarem esses lugares antes negados. Apesar de não ter ministrado aulas para outros alunos cegos e/ou com outras deficiências, alunos não deficientes reconhecem a importância da representatividade do professor cego. Lupetina e Damasceno (2021), ao entrevistarem professoras cegas do Instituto Benjamin Constant, expõem que sua atuação profissional dá a condição de possibilidade para que outros semelhantes também busquem a carreira docente.

Os alunos 1 e 3 evidenciam o professor cego como figura de referência, cuja presença produz efeitos de identificação e ampliação de possibilidades para outros sujeitos. Para os alunos a presença de um professor com deficiência desnaturaliza a ideia de capacidade única, mostrando na prática, que existem múltiplas e outras formas de ensinar e aprender. Complementamos os alunos dizendo que a atuação do professor deficiente, não apenas impulsiona os alunos na profissão docente, mas a tomarem para si outras formas de condução de suas vidas, quiçá alterando a paisagem social para uma mais diversa.

O discurso inclusivo torna-se prática imperativa na contemporaneidade no final do século XIX, quando determina que corpos não normativos precisam ser incluídos nos diversos espaços de convivência, com respeito a sua singularidade, subjetividade e especificidade (Sassaki, 2010). Entretanto, a efetividade de tal discurso ainda é amplamente debatida, pois ao olharmos para as pesquisas tanto de cunho qualitativo ou quantitativo nos deparamos com um cenário precário e necessitado de práticas que viabilizem a efetividade do respeito, do acolhimento e da acessibilidade para esses sujeitos deficientes. Assim, a contribuição do docente cego caminha nessa perspectiva, sua posição profissional, ao questionar as raízes capacitistas da sociedade e da educação contemporânea, possibilita aos sujeitos da comunidade escolar repensarem como as ações individuais e coletivas interferem na efetividade da inclusão. Ao falar deste assunto, enquanto sujeito cego, lembro-me das primeiras vezes em que entro na sala de aula, quando logo sou interpelado pelos alunos, sobre a organização da sala, da escola, se ou utilizar o quadro, ou slides, ainda, se serei eu quem irá “aplicar” as provas e corrigi-las. Todas as perguntas, ao serem realizadas pelos alunos e respondidas pelo professor, iniciam um processo de desconstrução de estigmas e preconceitos existentes, gerando um espaço de aprendizado humano e acolhedor. Greenvall Et. Al. (2021), ao entrevistar alunos de uma professora cega, consegue apreender as desconstruções geradas na turma, os alunos são categóricos ao afirmar que a presença da professora, os fez repensar como seria construída a relação professor aluno, ao que notaram ser comum, apenas baseando-se em formas que não as visuais, como sons e toque. Essa necessidade de repensar as práticas de conduta a fim de proporcionar a inclusão do professor cego, o aluno é direcionado a rever as práticas de conduta com todos os sujeitos cegos, implementando uma maneira de olhar para a cegueira que não a incapacidade, a intolerância ou a subalternidade.

Ademais, o docente cego, ao catapultar a efetividade da inclusão, também possibilita outros sujeitos na mesma condição a buscarem inserir-se nesses espaços comuns. A posição de representatividade gerada pelo profissional, permite sua figura ser utilizada como referência para outros sujeitos, não só incentivando a busca pela ocupação de lugares antes negados, mas também uma posição de pertencimento nas comunidades escolares e/ou laborais (Lupetina e Damasceno, 2022). Ao ampliar nosso entendimento de inclusão,

ao realizarmos movimentos cognoscentes, talvez iniciaremos uma transição de visão, de um ver reto, sintético, imediato, retraído, despreocupado e desorientado, para um olhar contemplativo, sinuoso, analítico, empático, humano, respeitoso e inclusivo (Tiburi, 2004).

Tiburi (2004, p. 08) afirma que no “olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera”, ou seja, quando de fato olharmos para a docência de sujeitos cegos é que conseguiremos compreender a dimensão em que esse profissional é subjetivado. A subjetividade docente de um sujeito cego é atravessada pelo saber científico das disciplinas curriculares, mas também por esse saber humanístico, político, ético e estético compreendido na profissão docente. Se “Aprender a pensar é descobrir o olhar” (Tiburi, 2004, p. 08), ser um docente cego é usar do olhar para (re)pensar, (re)pensar a educação, a inclusão, a capacidade do sujeito cego, a intolerância histórica com corpos não normativo, enfim, (re)pensar estruturas tão profundas em nossa sociedade que exige constância e resistência de todo e qualquer sujeito. Portanto, do ponto de vista da educação inclusiva, o desafio não está na cegueira do professor, mas em superar modelos escolares que dependem exclusivamente do visual. Assim, a escola precisa reconhecer diferentes formas de ensinar e aprender, valorizando outras dimensões sensoriais e comunicativas.

## CONCLUSÃO

O final do século XX, inaugurou consigo novas formas de significar e ver a deficiência e o motivo? A reivindicação da vida por sujeitos deficientes, dando a condição para emergência do modelo social da deficiência. Desse momento em diante, muitas foram as mudanças nos discursos e nas condutas sobre esses corpos e grupo social. A inclusão encontra nesse novo paradigma, uma possibilidade de mudar paisagens sociais e ressignificar processos de marginalização e subalternização dessas vidas.

Ao questionarmos Como a presença de um professor cego, a partir de sua posição de sujeito, tensiona e redefine os significados socialmente atribuídos à deficiência no espaço escolar? Conseguimos, juntamente com os protagonistas da educação, produzir enunciados que reforcem a importância de sujeitos

deficientes ocuparem lugares historicamente negados. Observamos ainda, que os impactos atingem tanto alunos sem deficiência, quanto alunos com deficiência.

A partir de nossa análise do que pode e o que produz um professor cego no espaço escolar, destacamos que sua presença gera um Deslocamento da incapacidade para a possibilidade, pois consegue ensinar e conduzir a aula com competência e autonomia. A presença do professor cego rompe com um discurso historicamente dominante que associa deficiência à incapacidade, demonstrando que a ausência da visão não impede o exercício da docência. Essa prática profissional docente contra paradigmática e reivindicatória da posição de professor, age na formação ética, política e humana dos alunos, pois promove aprendizagens que vão além do conteúdo programático, como respeito, empatia e inclusão. Além disso, ao ocupar esse lugar laboral, o professor cego torna-se figura de inspiração/modelo, superando estereótipos social e historicamente produzidos.

Por fim, destacamos que a presença de docentes cegos na profissão docente é capaz de (re)pensar conceitos sobre o que significa ser professor e como esse profissional atua. A presença de docentes cegos amplia a compreensão de diversidade e inclusão na escola, mostrando que o conhecimento pode ser produzido e ensinado por diferentes modos de percepção do mundo. A profissão docente envolve um cuidado e um olhar para a unicidade, singularidade e subjetividade de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, ambas peças fundamentais para funcionalidade da maquinaria escolar e social.

## **Agradecimentos**

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) pelo espaço de formação, pesquisa e produção do conhecimento, que possibilita o desenvolvimento de estudos comprometidos com a educação, a justiça social e a inclusão. Estendemos nosso agradecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Diversidade e Inclusão Social (Plures), pelas interlocuções teóricas, discussões acadêmicas e experiências formativas que contribuíram significativamente para a construção das reflexões apresentadas neste capítulo.

## REFERÊNCIAS

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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Censo da Educação Básica e Superior, 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [link do site do Inep]. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146, de 08 de agosto de 2015.** Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p. (Coleção Primeiros Passos; 324).

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Edição especial. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

Gesser, Marivete; Block, Pamela; Guedes, Anahí. 2020. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. in: Gesser, Marivete; Böck, Geisa Letícia Kempfer; Lopes, Paula Helena. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*, Editora CRV, p. 17-37.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Irene. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Atualizado em 16/08/2024** .Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em 02 de Out. 2024.

LUPETINA, R.; DAMASCENO, A. **Vozes femininas: narrativas de professoras cegas.** Curitiba: Editorial Casa, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SANZ, Claudia Linhares; PALATUCCI, Giovanna. Singular e como todo mundo: visibilidade e as pessoas com deficiência. Tempo Social, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 261-279, jan./abr. 2024. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2024.213802.

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

TIBURI, Márcia. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Jornal do MARGS**, Porto Alegre, n. 103, set./out. 2004. p. 8.

# A COLONIALIDADE DA DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMÉRICA LATINA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL DA DIFERENÇA

## **Joelson Miranda Ferreira**

Doutor em Educação pela Christian Business School (CBS, Paris, França), Tutor Presencial da Graduação de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)

## **Valeska Sostenes Braga**

Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT), Advogada, professora Universitária Tiradentes (UNIT)

## **Islandia Maria Rodrigues Silva**

Mestre em Epidemiologia em Saúde Pública (ENSP-FIOCRUZ)

## **Vânia Cristina Bordim de Souza Carvalho**

Pós Graduada em Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Professores do Ensino Comum pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Técnica em Educação Especial do Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva (SEMED)

## **Jaqueline Enedina da Silva**

Mestre em Educação, com Ênfase em Gestão da Educação Superior - Universidad Nacional Del Este (UNE, Paraguay). Professora do Atendimento Educacional Especializado pela Secretaria de Educação de Pernambuco

## **Clenia Maria Ferreira da Costa**

Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - União de Escolas Superiores da FUNESO, Professora AEE na Prefeitura Municipal de Goiânia

## **Francisco Cláudio Costa de Freitas**

Mestre em Climatologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretária de Educação do Ceará

## **Jorge Rodrigo Assis Moreira**

Mestrando em Educação pela Universidade Christian Business School (CBS, Paris, França)

## **Antonio Flavio Pereira de Almeida**

Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Ceará. Professor Efetivo da Educação Básica de Geografia da Prefeitura de Maracanaú, lotado no Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú

## **André José dos Santos**

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol, Professor do Atendimento Educacional Especializado pelo Governo do Estado de Pernambuco

# RESUMO

Este estudo analisa a colonialidade da deficiência e seus desdobramentos estruturais, epistemológicos e políticos nos processos de inclusão educacional na América Latina, tomando como eixo a proposição de uma pedagogia decolonial da diferença. De abordagem qualitativa e fundamentação teórico-crítica, articula contribuições dos estudos da deficiência, da educação inclusiva crítica e das epistemologias do Sul para problematizar os regimes históricos de normalização que sustentam a produção social da deficiência. Argumenta-se que, mesmo sob o discurso da inclusão, a escola contemporânea permanece atravessada por lógicas coloniais de classificação dos corpos e das capacidades, as quais reiteiram hierarquias que marginalizam sujeitos dissidentes da norma. Os resultados indicam que as políticas educacionais seguem condicionadas por barreiras epistemológicas e ontológicas que restringem a diferença à lógica da adaptação funcional ao padrão hegemônico. Conclui-se que uma pedagogia decolonial da diferença implica não apenas a inclusão de sujeitos, mas a descolonização dos próprios modos de produzir conhecimento, ensinar e avaliar, deslocando a escola para um horizonte plural de coexistência de múltiplas corporalidades, temporalidades e formas de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Colonialidade da Deficiência; Educação Inclusiva Crítica; Pedagogia Decolonial; Estudos da Deficiência; Epistemologias do sul.

## INTRODUÇÃO

A análise da colonialidade da deficiência e dos desafios da educação inclusiva na América Latina demanda uma abordagem teórico-crítica densa, capaz de articular as dimensões históricas, epistemológicas, políticas e pedagógicas que estruturam a produção social da diferença. Nesse sentido, parte-se da compreensão foucaultiana de que a modernidade institui regimes disciplinares e biopolíticos de normalização que produzem o par “normal/anormal” como tecnologia central de governamentalidade (FOUCAULT, 2014). A escola, enquanto instituição moderna, torna-se um dos principais dispositivos de produção e gestão dessas normas, operando classificações que organizam os sujeitos segundo padrões de desempenho, comportamento e funcionalidade.

Essa engrenagem institucional atua por meio do que Foucault denomina de anatomopolítica do corpo humano, combinada a uma biopolítica da população. No cenário escolar, a norma deixa de ser apenas um parâmetro de conduta e passa a exercer uma função de triagem macroestrutural. Os corpos que não correspondem à temporalidade regular de aprendizagem e à eficiência cognitiva exigidas pela modernidade são imediatamente capturados por diagnósticos que operam como sentenças ontológicas. Assim, o dispositivo escolar atua como um braço burocrático do Estado que normatiza e administra os desvios, chancelando quais indivíduos possuem valor social e quais serão empurrados para as franjas da exclusão institucionalizada.

No interior desse quadro, a deficiência não pode ser reduzida a uma condição estritamente biomédica, mas deve ser compreendida como efeito histórico de práticas discursivas e institucionais que definem quais corpos são inteligíveis e quais são considerados desviantes. Tal perspectiva é aprofundada pelos estudos críticos da deficiência, especialmente em Shakespeare (2013) e Goodley (2014), ao argumentarem que a deficiência emerge da interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais, culturais e políticas. Assim, desloca-se o foco do indivíduo para as estruturas sociais que produzem e sustentam a exclusão, evidenciando o caráter relacional e político da deficiência.

No contexto latino-americano, a contribuição de Quijano (2000) é fundamental ao propor o conceito de colonialidade do poder, indicando que a modernidade capitalista se constituiu a partir de uma matriz colonial que organiza hierarquias

raciais, epistêmicas e culturais ainda vigentes. Essa estrutura é aprofundada por Mignolo (2000), ao evidenciar a colonialidade do saber como mecanismo de silenciamento de epistemologias outras, impondo a racionalidade eurocêntrica como universal. Nesse sentido, a escola latino-americana não apenas reproduz desigualdades sociais, mas também epistemológicas, ao legitimar determinados modos de conhecer em detrimento de outros.

Além disso, a colonialidade da deficiência assume contornos particulares no contexto latino-americano em razão da sobreposição histórica entre desigualdades sociais, exclusão educacional e heranças coloniais persistentes. A produção de categorias de normalidade e anormalidade esteve profundamente associada à construção de projetos nacionais pautados pela homogeneização cultural e pela valorização de padrões eurocentrados de desenvolvimento humano. Nesse cenário, sujeitos com deficiência frequentemente foram posicionados à margem dos processos de escolarização, não apenas em função de impedimentos corporais ou sensoriais, mas sobretudo devido à estruturação de sistemas educacionais incapazes de reconhecer a pluralidade das formas de aprendizagem e participação social. Tal realidade evidencia que a inclusão educacional deve ser compreendida como questão inseparável da justiça cognitiva, social e histórica.

Ao articular essas perspectivas com o campo educacional, Paulo Freire (1970) oferece uma crítica seminal à educação bancária, demonstrando que os processos educativos podem operar como instrumentos de domesticação ou de emancipação. Para Freire, a superação da opressão exige uma práxis pedagógica dialógica e crítica, comprometida com a humanização dos sujeitos. Essa dimensão é retomada por Boaventura de Santos (2009), ao propor a ecologia dos saberes como alternativa ao epistemicídio produzido pela modernidade ocidental, defendendo a legitimidade de múltiplas formas de conhecimento historicamente marginalizadas.

No campo específico da educação inclusiva, Ainscow (2005) argumenta que a inclusão não deve ser compreendida como mera inserção de estudantes com deficiência no sistema regular, mas como transformação sistêmica das culturas escolares, das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Entretanto, Skliar (2005) tensiona essa perspectiva ao apontar que, na América Latina, a retórica inclusiva frequentemente encobre processos de assimilação

da diferença, nos quais o “outro” é aceito apenas na medida em que se adapta às normas hegemônicas da escola moderna. Essa crítica evidencia o risco de uma inclusão que não rompe com a lógica da normalização, mas a reinscreve sob novas formas discursivas.

No campo latino-americano, Diniz (2007) contribui ao deslocar a deficiência de uma perspectiva estritamente médica para uma abordagem ética e social, enfatizando a centralidade da justiça e dos direitos humanos na construção de sociedades inclusivas. Essa abordagem converge com Shakespeare (2013) e Goodley (2014), ao reforçar que a deficiência deve ser compreendida como construção social atravessada por relações de poder, e não como atributo individual isolado. Assim, estabelece-se um diálogo entre os estudos da deficiência e as epistemologias decoloniais, permitindo compreender que a exclusão educacional não é apenas um problema pedagógico, mas também um problema epistemológico e civilizatório.

Dessa forma, ao articular Foucault (2014), Quijano (2000), Mignolo (2000), Freire (1970), Santos (2009), Ainscow (2005), Skliar (2005), Diniz (2007), Shakespeare (2013) e Goodley (2014), evidencia-se que a colonialidade da deficiência se manifesta na interseção entre regimes de normalização, hierarquias coloniais de saber e práticas educacionais excludentes. Nesse cenário, a educação inclusiva, quando não criticamente problematizada, pode reproduzir lógicas de assimilação e apagamento da diferença. Por isso, torna-se imprescindível a construção de uma pedagogia decolonial da diferença, comprometida com a desestabilização dos paradigmas normativos da modernidade e com a afirmação de múltiplas formas de existência, aprendizagem e corporeidade no espaço escolar latino-americano.

Diferentemente de abordagens que analisam a deficiência exclusivamente a partir do modelo social ou das políticas de inclusão escolar, este estudo propõe uma articulação entre os estudos da deficiência e o pensamento decolonial latino-americano. Essa aproximação permite compreender que a exclusão educacional não resulta apenas de barreiras institucionais, mas também de processos históricos de hierarquização dos saberes e das formas de existência. A principal contribuição deste capítulo consiste em demonstrar que a colonialidade da deficiência opera simultaneamente como mecanismo

de normalização pedagógica e de subalternização epistemológica, exigindo a construção de uma pedagogia decolonial da diferença comprometida com a transformação estrutural da escola.

Em última análise, este capítulo não se propõe a ser apenas um inventário teórico sobre as falhas normativas da inclusão, mas um manifesto epistemológico que denuncia a cumplicidade histórica entre a escola moderna e a exclusão programada de corpos dissidentes. Interrogar a colonialidade da deficiência na América Latina é um ato de insurgência pedagógica.

Trata-se de arrancar a máscara humanitária de uma inclusão assimilacionista e mercadológica para, em seu lugar, semear um território educativo onde a diferença não seja um desvio a ser tolerado, mas a própria matéria-prima da liberdade e da justiça cognitiva. É o desenho, portanto, de uma escola que não apenas caiba a pluralidade do mundo, mas que aprenda finalmente a ser constituída por ela.

## **MÉTODO**

### **Abordagem epistemológica e fundamentação teórico-metodológica**

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-crítico e interpretativo, ancorada na tradição da análise do discurso e da crítica social da educação, compreendendo a produção do conhecimento como prática historicamente situada e atravessada por relações de poder. Nesse sentido, a opção metodológica se articula à perspectiva foucaultiana de que todo regime de saber é indissociável de práticas de poder que constituem os objetos que analisa (FOUCAULT, 2014), especialmente quando se trata de campos marcados por processos de normalização, como é o caso da deficiência e da educação inclusiva.

A partir dessa base, o estudo dialoga com a crítica à colonialidade do saber proposta por Quijano (2000) e aprofundada por Mignolo (2000), compreendendo que a produção do conhecimento científico na modernidade ocidental se constituiu como mecanismo de hierarquização epistêmica, no qual determinadas formas de saber são legitimadas enquanto outras são subalternizadas

ou invisibilizadas. Assim, a deficiência e a diferença não são apenas categorias pedagógicas ou médicas, mas construções atravessadas por epistemologias coloniais que definem quem pode conhecer, quem pode aprender e quem pode ser reconhecido como sujeito de saber.

Nesse horizonte, a pesquisa assume uma perspectiva decolonial crítica, em diálogo com Santos (2009), ao reconhecer a necessidade de uma ecologia dos saberes como estratégia metodológica de enfrentamento ao epistemicídio. Tal orientação permite articular diferentes matrizes teóricas, educação crítica, estudos da deficiência e teoria decolonial sem hierarquizá-las, mas estabelecendo entre elas uma relação de tradução intercultural e tensionamento crítico. Paulo Freire (1970) contribui nesse processo ao compreender a investigação como prática dialógica e ética, na qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos históricos, recusando a neutralidade científica e afirmando o caráter político da produção acadêmica.

Do ponto de vista analítico, este estudo realiza uma análise crítico-interpretativa de literatura especializada, articulando autores clássicos da educação, da sociologia e dos estudos da deficiência, com ênfase na problematização das categorias de normalidade, inclusão e diferença. Conforme Foucault (2014), os discursos não apenas descrevem a realidade, mas a produzem, o que implica compreender os textos analisados como práticas discursivas que constituem regimes de verdade sobre a deficiência e a escolarização. Nesse sentido, a leitura interpretativa não busca a neutralidade descritiva, mas a desnaturalização dos enunciados que sustentam a lógica inclusiva em sua forma hegemônica.

A opção analítica pelo exame dos enunciados teóricos justifica-se pelo fato de que o discurso, na acepção foucaultiana, não é um mero reflexo de realidades preexistentes, mas o terreno onde o poder e o saber se articulam ativamente para produzir efeitos de verdade. Analisar a literatura especializada em educação inclusiva crítica e estudos da deficiência sob uma grade de leitura decolonial permite mapear as discontinuidades, as contradições ocultas e os silenciamentos deliberados que as narrativas oficiais perpetuam.

O método funciona, portanto, como uma arqueogenealogia das ideias, capaz de trazer à superfície as heranças coloniais que ainda ditam as regras

do que pode ser dito, pensado e validado como ciência legítima no interior da universidade e da escola latino-americana.

## **Procedimentos de análise e construção interpretativa**

O procedimento analítico adotado baseia-se na articulação entre análise crítica do discurso e hermenêutica teórico-crítica, permitindo examinar como diferentes autores constroem sentidos sobre deficiência, inclusão e educação. A leitura dos textos foi orientada pela identificação de categorias analíticas centrais, tais como normalização, colonialidade, diferença, inclusão e emancipação, compreendendo-as como construções históricas e não como essências universais.

Nesse processo, a perspectiva de Ainscow (2005) sobre educação inclusiva é tensionada a partir das críticas de Skliar (2005), que problematiza a tendência da inclusão de operar como dispositivo de assimilação da diferença. Essa tensão interpretativa é enriquecida pela contribuição dos estudos da deficiência, especialmente Shakespeare (2013) e Goodley (2014), que deslocam o foco da deficiência do indivíduo para as estruturas sociais e institucionais que produzem a exclusão. Diniz (2007), por sua vez, reforça a necessidade de compreender a deficiência como questão de justiça social, ampliando o campo analítico para além das dimensões pedagógicas e biomédicas.

A análise também incorpora a perspectiva de Santos (2009), ao compreender que os processos de exclusão educacional estão associados à produção de ausências epistemológicas, nas quais determinados saberes e experiências são sistematicamente deslegitimados. Assim, o procedimento metodológico adotado não se limita à descrição das ideias dos autores, mas busca estabelecer um diálogo crítico entre eles, evidenciando convergências, tensões e rupturas no modo como a deficiência e a inclusão são concebidas no campo educacional contemporâneo. Os regimes de verdade que estruturam a modernidade não apenas organizam o conhecimento, mas definem os limites do pensável e do dizível no interior das instituições sociais (FOUCAULT, 2014, p. 142).

Por fim, a articulação entre essas perspectivas permite compreender a metodologia não como um conjunto técnico de procedimentos, mas como

uma postura epistemológica comprometida com a descolonização do pensamento educacional. Nesse sentido, o estudo assume a indissociabilidade entre método, teoria e posicionamento político, reafirmando que toda investigação sobre educação inclusiva e deficiência implica necessariamente uma tomada de posição diante das formas históricas de produção da desigualdade e da diferença. Habitam nas práticas educativas contemporâneas múltiplos regimes de saber que, ao mesmo tempo em que incluem, também normalizam e silenciam formas de existência não hegemônicas (SANTOS, 2009, p. 73).

Sob essa perspectiva, a própria composição polifônica e interdisciplinar deste estudo, que congrega pesquisadores dos campos da Pedagogia, Geografia, Engenharia de Segurança do Trabalho, Ciências da Religião e Alimentos, reflete uma escolha metodológica intencional de ruptura com o isolamento corporativo das disciplinas científicas modernas. A colonialidade da deficiência, por ser um fenômeno multifacetado, não pode ser desvelada por uma única lente epistemológica.

Assim, a convergência de diferentes saberes e olhares profissionais funciona como um exercício prático de tradução intercultural e ecologia de saberes. Esse arranjo permite cruzar as análises do espaço geográfico, as normas de segurança institucional e as dimensões ético-pedagógicas para mapear, de forma holística, como as estruturas de subalternização capturam e moldam os corpos dissidentes no tecido social latino-americano.

A opção por uma análise teórico-crítica justifica-se pela necessidade de examinar fenômenos cuja complexidade ultrapassa abordagens estritamente quantitativas ou descritivas. A colonialidade da deficiência constitui um objeto de investigação marcado por dimensões simbólicas, históricas e epistemológicas que exigem procedimentos interpretativos capazes de identificar relações de poder frequentemente naturalizadas nas práticas educacionais. Assim, o percurso metodológico adotado busca evidenciar os mecanismos discursivos que sustentam a produção da diferença como desigualdade, contribuindo para ampliar a compreensão crítica acerca dos limites e potencialidades da educação inclusiva na América Latina.

## ANÁLISE TEÓRICO-CRÍTICA

Os resultados desta investigação teórico-crítica evidenciam que a colonialidade da deficiência opera como uma matriz estruturante das práticas educacionais contemporâneas na América Latina, produzindo regimes de visibilidade e invisibilidade que atravessam tanto as políticas de educação inclusiva quanto as práticas pedagógicas cotidianas. Em diálogo com Foucault (2014), identifica-se que a escola moderna funciona como dispositivo disciplinar e biopolítico que organiza os sujeitos a partir de padrões normativos de desempenho, comportamento e aprendizagem, constituindo a deficiência como categoria produzida pela própria racionalidade normalizadora. Nesse sentido, os achados indicam que a inclusão, quando não criticamente problematizada, tende a operar dentro dos limites do próprio regime de normalização que busca superar.

A análise revela ainda que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) e a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2000) permanecem como estruturas subjacentes às políticas educacionais inclusivas, sustentando uma lógica epistêmica que universaliza modelos eurocentrados de desenvolvimento, aprendizagem e inteligência. Observa-se que tais modelos influenciam diretamente os critérios de avaliação escolar e os modos de classificação dos estudantes, produzindo hierarquizações implícitas entre corpos considerados aptos e aqueles lidos como deficitários. Em consonância com Santos (2009), identifica-se a persistência de um epistemicídio pedagógico, no qual saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados são sistematicamente deslegitimados no espaço escolar.

### Inclusão, normalização e regimes de adaptação escolar

Os dados interpretativos indicam que as políticas de educação inclusiva, embora representem avanços legais e institucionais relevantes, frequentemente se configuram como estratégias de adaptação do sujeito à escola e não de transformação estrutural da instituição. Nesse ponto, Ainscow (2005) é mobilizado para evidenciar o potencial transformador da inclusão como mudança sistêmica; contudo, tal perspectiva é tensionada por Skliar (2005), ao demonstrar que, na realidade latino-americana, a inclusão muitas vezes se traduz em práticas de

assimilação da diferença, nas quais o “outro” é incluído apenas na medida em que se aproxima do padrão normativo.

Esse movimento revela uma contradição estrutural: enquanto o discurso inclusivo afirma a valorização da diversidade, as práticas escolares ainda operam sob lógicas homogeneizadoras. Shakespeare (2013) e Goodley (2014) contribuem para a interpretação ao demonstrar que a deficiência é produzida socialmente por barreiras institucionais, culturais e materiais, e não por limitações individuais isoladas. Assim, os resultados indicam que a escola, ao não modificar suas estruturas epistemológicas e pedagógicas, continua a produzir deficiência como efeito de exclusão.

Em diálogo com Diniz (2007), observa-se que a deficiência deve ser compreendida como questão de justiça social, o que implica deslocar o foco da adaptação individual para a transformação das condições coletivas de participação. Os achados sugerem que, sem essa mudança de paradigma, a educação inclusiva tende a reproduzir desigualdades sob uma nova linguagem institucional.

## **Colonialidade, diferença e produção da exclusão educacional**

Os resultados também evidenciam que a colonialidade da diferença estrutura profundamente as práticas escolares, definindo quais formas de aprender, falar, mover-se e interagir são reconhecidas como legítimas. Em diálogo com Freire (1970), compreende-se que a educação, quando não crítica, pode se converter em instrumento de opressão simbólica, reforçando a adaptação dos sujeitos a um modelo único de humanidade. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante na escola, mas deve envolver a transformação radical das relações pedagógicas.

No contexto latino-americano, esses desafios assumem características particulares devido à persistência de desigualdades sociais, econômicas e territoriais que atravessam os sistemas educacionais da região. Embora diversos países tenham ampliado seus marcos legais voltados à inclusão, permanecem obstáculos relacionados à formação docente, à acessibilidade, à oferta de recursos especializados e à permanência dos estudantes com deficiência na escola. Tal cenário demonstra que a exclusão educacional não pode ser

compreendida apenas como problema pedagógico, mas como expressão de estruturas históricas de desigualdade que continuam produzindo diferentes formas de marginalização.

Essa dinâmica excludente ganha contornos dramáticos quando confrontada com os dados socioeconômicos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Os relatórios regionais apontam de forma sistemática que a intersecção entre deficiência, pobreza e etnicidade aprofunda o abismo do analfabetismo e da evasão escolar em países latino-americanos. Sob a égide do capitalismo periférico, a deficiência é convertida em um marcador de invalidez produtiva. Isso justifica, aos olhos do Estado neoliberal, a manutenção de estruturas escolares precarizadas que atendem aos sujeitos subalternizados apenas de forma assistencialista, destituindo-os do status de cidadãos de direitos.

A articulação entre Freire (1970) e Santos (2009) permite compreender que a superação da exclusão educacional exige uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento sejam reconhecidas como válidas. Os resultados apontam que, na ausência dessa ecologia, a escola permanece organizada por uma racionalidade monocultural que hierarquiza saberes e corpos.

## DISCUSSÃO

A discussão dos achados evidencia que a colonialidade da deficiência, quando analisada à luz de uma abordagem teórico-crítica, revela-se como um dispositivo complexo de produção de subjetividades, saberes e práticas educacionais que se articulam historicamente com os regimes modernos de normalização. Em consonância com Foucault (2014), compreende-se que a escola moderna não apenas transmite conhecimento, mas constitui um espaço privilegiado de exercício de poder disciplinar, no qual a definição do “normal” opera como princípio organizador das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os resultados anteriormente apresentados são aprofundados ao indicar que a inclusão, ao invés de romper com essa lógica, muitas vezes a reconfigura sob uma roupagem humanista e integradora.

Ao dialogar com Quijano (2000), percebe-se que a persistência da colonialidade do poder na educação latino-americana estrutura hierarquias que

atravessam tanto os corpos quanto os saberes. A deficiência, nesse contexto, não é apenas uma categoria pedagógica ou médica, mas um marcador social produzido dentro de uma matriz colonial que define quais sujeitos são considerados plenamente humanos, capazes e produtivos. Mignolo (2000) amplia essa análise ao demonstrar que a colonialidade do saber sustenta tais hierarquias ao impor uma racionalidade eurocentrada como parâmetro universal de verdade, o que impacta diretamente as concepções de aprendizagem, desenvolvimento e avaliação escolar.

A partir desse referencial, observa-se que os achados desta pesquisa dialogam diretamente com a crítica de Freire (1970) à educação bancária, na medida em que a inclusão, quando não crítica, pode se converter em uma estratégia de adaptação dos sujeitos às estruturas existentes, em vez de promover sua transformação. Assim, a escola continua operando como instância de domesticação simbólica, ainda que sob o discurso da diversidade. Essa contradição é tensionada por Santos (2009), ao propor a ecologia dos saberes como alternativa epistemológica capaz de romper com a lógica monocultural que sustenta a exclusão de saberes e corpos considerados desviantes.

A proposição de uma ecologia dos saberes ganha centralidade ao evidenciar que não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. No ambiente escolar latino-americano, o epistemicídio se materializa quando a racionalidade monocultural eurocêntrica invalida as formas de comunicação, expressão e cognição que escapam à norma escrita e verbal padronizada. Sob a ótica de Santos, a justiça cognitiva exige que a escola rompa com a linha abissal que separa o conhecimento considerado científico e evoluído daquilo que é rotulado como déficit, incapacidade ou atraso de desenvolvimento.

Promover a justiça cognitiva no campo da deficiência significa, portanto, reconhecer que as múltiplas formas de apreender e interagir com o mundo não são degraus inferiores de uma escala evolutiva universal, mas expressões legítimas e plurais da inteligibilidade humana que precisam compor o currículo vivo da escola comum.

No campo específico da educação inclusiva, Ainscow (2005) defende a necessidade de transformação sistêmica das culturas escolares, argumento que se mostra consistente com a análise aqui desenvolvida, mas que encontra

limites quando confrontado com a crítica de Skliar (2005). Este último evidencia que, no contexto latino-americano, a inclusão frequentemente se constitui como um dispositivo de assimilação da diferença, no qual o “outro” é aceito apenas mediante sua adaptação às normas escolares dominantes. Essa tensão teórica evidencia que a inclusão pode operar simultaneamente como projeto emancipatório e como mecanismo de normalização.

Sob essa ótica, a retórica da inclusão escolar na América Latina não pode ser desvinculada do avanço das agendas neoliberais impostas à região. O modelo econômico vigente exige da escola a produção de sujeitos flexíveis, produtivos e adaptáveis ao mercado de trabalho capitalista. Quando o discurso institucional celebra a ‘diversidade’, ele frequentemente o faz esvaziando o caráter político da diferença, transformando-a em mero nicho de gestão multiculturalista ou em mercadoria pedagógica. A inclusão, portanto, é capturada por uma lógica de custo-benefício. Nela, o direito à educação é substituído pela lógica da empregabilidade e da eficiência individual, aprofundando o capacitismo estrutural que desumaniza aqueles que se recusam ou não conseguem performar a produtividade exigida.

Essa ambivalência torna-se ainda mais evidente quando articulada aos estudos da deficiência. Shakespeare (2013) e Goodley (2014) contribuem para a compreensão de que a deficiência é produzida socialmente por meio de barreiras estruturais, culturais e institucionais, deslocando o foco do indivíduo para a organização social. Diniz (2007), por sua vez, reforça a dimensão ética e política da deficiência ao situá-la no campo da justiça social, destacando que a desigualdade não reside nos corpos, mas nas condições sociais que os tornam desiguais.

Nesse diálogo interdisciplinar, os resultados e a discussão convergem para a compreensão de que a colonialidade da deficiência opera como um regime de produção de diferença que articula normalização, epistemologia e poder. Tal regime não se restringe ao campo educacional, mas se expressa de forma ampliada nas políticas públicas, nas práticas institucionais e nos discursos pedagógicos. A escola, portanto, aparece como um espaço central de reprodução dessas lógicas, mas também como um possível locus de resistência e transformação.

Contudo, essa transformação exige mais do que adaptações metodológicas ou estruturais. Em consonância com Freire (1970) e Santos (2009), trata-se de um deslocamento epistemológico profundo, no qual a própria noção de conhecimento é reconfigurada a partir de uma pluralidade de saberes e experiências. Isso implica reconhecer que a diferença não é um problema a ser corrigido, mas uma condição constitutiva da vida social e educativa.

Por fim, a articulação entre os autores analisados permite sustentar que a superação da colonialidade da deficiência depende da construção de uma pedagogia decolonial da diferença, capaz de desestabilizar os fundamentos normativos da escola moderna. Essa pedagogia não se limita à inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, mas propõe a reconfiguração radical das bases epistemológicas, políticas e éticas da educação, em direção a uma prática verdadeiramente plural, crítica e emancipatória.

Compreender a deficiência sob a lente decolonial exige, por conseguinte, a desnaturalização do capacitismo, operando-o não como mero preconceito individual, mas como um elemento estrutural e estruturante da própria matriz colonial do poder. Assim como a raça e o gênero foram e continuam sendo utilizados como critérios biopolíticos de classificação e subalternização da humanidade, o capacitismo atua na definição de quais corpos possuem valor ontológico com base em sua utilidade utilitarista.

Uma pedagogia decolonial da diferença assume, portanto, a tarefa radical de desmontar a arquitetura desse pensamento abissal. Ela convoca a comunidade escolar a desaprender a norma e a criar fissuras decoloniais na rotina pedagógica, permitindo que a vulnerabilidade, a interdependência e o cuidado mútuo sejam reconhecidos como dimensões constitutivas da dignidade humana, e não como fragilidades a serem corrigidas ou assimiladas pelo sistema de ensino.

## **Implicações para as Políticas Públicas Educacionais**

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem identificar importantes implicações para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão no cenário latino-americano. Embora os marcos normativos regionais tenham avançado significativamente nas últimas

décadas em direção ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, observa-se que muitos sistemas de ensino permanecem engessados por modelos de avaliação, currículo e organização fundamentados em pressupostos homogeneizadores.

Dessa forma, a construção de políticas inclusivas efetivas demanda não apenas investimentos em acessibilidade física, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos especializados, mas também uma revisão crítica e profunda das bases epistemológicas eurocêntricas que ainda orientam a produção do conhecimento escolar.

Diante disso, as políticas públicas precisam reconfigurar urgentemente os programas de formação inicial e continuada de professores sob uma perspectiva intencionalmente decolonial. Não basta instrumentalizar o docente com técnicas de manejo comportamental ou adaptação de materiais didáticos individuais.

É imperativo que os currículos das licenciaturas problematizem o capacitismo estrutural e forneçam subsídios teóricos para que os educadores identifiquem a herança colonial impressa nos métodos avaliativos padronizados. A transformação da cultura escolar depende de docentes que atuem como intelectuais transformadores, capazes de validar corporalidades plurais no cotidiano das salas de aula.

Sob essa ótica decolonial, torna-se necessário estruturar políticas capazes de reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo e enriquecedor da experiência educativa, superando de vez a concepção neoliberal que reduz a inclusão à mera adaptação funcional dos sujeitos aos padrões institucionais vigentes.

Essa virada paradigmática exige o fortalecimento de práticas democráticas e participativas, a valorização de saberes produzidos por grupos historicamente marginalizados e, fundamentalmente, a ampliação dos espaços de escuta das próprias pessoas com deficiência na formulação das ações educacionais. Afinal, a real democratização do espaço escolar e a efetivação da justiça social passam necessariamente pela descentralização dos processos de produção de conhecimento e tomadas de decisão institucional.

## CONCLUSÃO

A presente investigação permitiu compreender que a colonialidade da deficiência constitui um elemento estruturante das formas contemporâneas de organização da educação inclusiva na América Latina, operando como uma racionalidade histórica que atravessa instituições, práticas pedagógicas e modos de produção de subjetividade. Evidenciou-se que os processos educacionais, mesmo quando orientados pelo discurso da inclusão, permanecem frequentemente vinculados a regimes de normalização que delimitam o que é considerado aprendizagem legítima, capacidade e participação plena no espaço escolar.

Os achados demonstram que as políticas inclusivas, embora representem avanços importantes no campo jurídico e institucional, ainda não são suficientes para romper com as bases epistemológicas que sustentam a produção da diferença como desigualdade. Nesse sentido, observa-se uma tensão permanente entre o reconhecimento formal da diversidade e a manutenção de estruturas escolares que tendem à homogeneização dos sujeitos.

Conclui-se que a superação desse cenário exige mais do que ajustes técnicos ou metodológicos na educação inclusiva, demandando uma transformação profunda das formas de produzir conhecimento, avaliar aprendizagens e compreender a diferença. Trata-se de deslocar a centralidade de uma racionalidade universalizante para uma perspectiva que reconheça a pluralidade de experiências humanas como constitutiva do processo educativo.

Nesse horizonte analítico, sustenta-se que a construção de uma pedagogia decolonial da diferença se apresenta como horizonte teórico e ético necessário para a reconfiguração da educação contemporânea, especialmente no contexto latino-americano, ao afirmar a legitimidade de múltiplas formas de existência, aprendizagem e participação social.

Cabe reconhecer que este estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza teórico-crítica, uma vez que não contempla investigação empírica sobre experiências específicas de educação inclusiva na América Latina. Tal característica não reduz sua relevância analítica, mas aponta para a necessidade de pesquisas futuras que examinem como os processos de colonialidade da deficiência se manifestam nas práticas escolares, nas políticas públicas e nas

trajetórias educacionais de estudantes com deficiência em diferentes contextos socioculturais da região.

A colonialidade da deficiência não se sustenta apenas pela exclusão de determinados corpos dos espaços educacionais, mas pela persistência de uma racionalidade que transforma a diferença em desigualdade e a diversidade em desvio. Romper com essa lógica exige mais do que políticas inclusivas ou reformas institucionais: requer uma profunda transformação das formas de conhecer, ensinar e conviver. Nessa direção, a pedagogia decolonial da diferença emerge como horizonte de resistência e emancipação, afirmando que nenhuma experiência humana pode ser reduzida a padrões universais de normalidade. O futuro da educação inclusiva na América Latina dependerá, em grande medida, da capacidade de construir escolas que não apenas acolham a diferença, mas que sejam constituídas a partir dela como princípio fundamental de justiça, democracia e dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOODLEY, Dan. **Dis/ability studies: theorising disablism and ableism**. London: Routledge, 2014.
- MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. //: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107-130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. //: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.
- SHAKESPEARE, Tom. **Disability rights and wrongs revisited**. London: Routledge, 2013.
- SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade e inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

## **DESAFIOS E POTENCIALIDADES DOS ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS: UM NOVO OLHAR PEDAGÓGICO FAZ A DIFERENÇA**

**Joselina Machado Chagas**

Universidad Del Sol (UNADES)

**Ianes Augusto Cá**

Univerdades Estadual de Campinas (Unicamp)

# RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e as potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de um novo olhar pedagógico para a promoção de práticas inclusivas. A presença de estudantes com TEA no espaço escolar exige que a escola ultrapasse a simples inserção física do aluno em sala de aula e construa estratégias que favoreçam sua participação, aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. Nesse sentido, o estudo parte da compreensão de que cada criança apresenta formas singulares de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo, sendo papel do professor reconhecer essas especificidades e transformá-las em possibilidades pedagógicas. Entre os principais desafios, destacam-se as dificuldades de comunicação, interação social, adaptação à rotina, sensibilidade sensorial e necessidade de mediações individualizadas. Ao mesmo tempo, os alunos com TEA apresentam potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de práticas planejadas, recursos visuais, atividades lúdicas, adaptação curricular, acolhimento afetivo e parceria entre escola, família e Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica e reflexiva, considerando contribuições sobre educação inclusiva, práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil. Conclui-se que um novo olhar pedagógico faz a diferença quando desloca o foco das limitações para as possibilidades, valorizando as singularidades dos alunos com TEA e promovendo uma educação mais humanizada, democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Anos Iniciais; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos desafios centrais da educação contemporânea, sobretudo porque coloca em questão a capacidade da escola de reconhecer, acolher e responder às diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar do processo educativo. Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras ampliaram o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às classes comuns do ensino regular, reafirmando o direito à escolarização e à convivência em espaços educacionais inclusivos. No entanto, a ampliação da matrícula não garante, por si só, uma inclusão efetiva, pois a presença física do aluno na sala de aula precisa ser acompanhada de condições pedagógicas, institucionais e humanas que favoreçam sua aprendizagem e participação.

No caso dos alunos com TEA, essa discussão assume especial relevância nos anos iniciais, etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da socialização, da autonomia, da construção de vínculos e da aquisição dos conhecimentos básicos. As dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social, à organização da rotina, à sensibilidade sensorial e aos diferentes modos de expressão exigem da escola práticas pedagógicas planejadas, flexíveis e sensíveis às singularidades de cada criança. Por isso, pensar a inclusão de alunos com TEA não significa apenas reconhecer suas necessidades específicas, mas também compreender suas potencialidades e criar mediações capazes de favorecer seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, discutir os desafios e as potencialidades dos alunos com TEA nos anos iniciais exige ultrapassar uma compreensão meramente administrativa da inclusão, centrada apenas na matrícula ou na permanência física do estudante em sala de aula. A inclusão precisa ser compreendida como um processo pedagógico, social e institucional, que envolve participação, aprendizagem, vínculo, desenvolvimento e reconhecimento das singularidades de cada criança. Quando a escola limita sua ação à presença formal do aluno, sem rever práticas, tempos, estratégias, recursos e modos de avaliação, corre o risco de produzir uma inclusão aparente, na qual o estudante está inserido no espaço escolar, mas continua excluído das experiências significativas de aprendizagem.

Essa tensão aparece de maneira evidente no estudo de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao analisarem a produção científica nacional sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil. Os autores observam que o avanço das políticas inclusivas ampliou a presença desses estudantes nas escolas regulares, mas tal crescimento não foi acompanhado, necessariamente, de mudanças pedagógicas capazes de garantir aprendizagem efetiva. Como afirmam: “o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 557).

Essa afirmação é fundamental para compreender que o problema da inclusão não se localiza apenas no aluno com TEA, nem pode ser explicado exclusivamente por suas características individuais. Ao contrário, ela revela uma fragilidade estrutural da escola: a dificuldade de transformar o direito de acesso em direito à aprendizagem. Assim, a matrícula, embora represente uma conquista legal e social importante, torna-se insuficiente quando não vem acompanhada de formação docente, planejamento pedagógico, adaptação curricular, recursos acessíveis e acompanhamento sistemático das necessidades dos estudantes.

Na mesma direção, Gomes e Mendes (2010), ao investigarem a escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, demonstram que as ações institucionais podem favorecer a presença dos estudantes na escola, mas ainda encontram limites quando se observa sua participação nas atividades escolares, sua interação com os colegas e sua aprendizagem dos conteúdos curriculares. As autoras destacam que: “eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada” (GOMES; MENDES, 2010, p. 375).

A contribuição desse estudo é relevante porque desloca a discussão do plano legal para o plano concreto da experiência escolar. A inclusão, nesse caso, não pode ser avaliada apenas pelo número de matrículas ou pela presença física dos alunos nas escolas comuns, mas pela qualidade das relações, das mediações e das oportunidades de aprendizagem oferecidas. Quando os alunos com TEA permanecem pouco envolvidos nas atividades coletivas, interagem de forma restrita com seus pares e têm acesso limitado aos conteúdos pedagógicos, a

escola precisa interrogar suas próprias práticas, e não apenas atribuir as dificuldades ao diagnóstico do estudante.

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte problemática: quais são os principais desafios e potencialidades dos alunos com TEA nos anos iniciais e de que modo um novo olhar pedagógico pode contribuir para sua aprendizagem, participação e desenvolvimento? Essa questão permite compreender que os obstáculos vivenciados por esses alunos não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas também das barreiras existentes no próprio ambiente escolar. A ausência de recursos pedagógicos acessíveis, a pouca flexibilização curricular, a insegurança docente, a fragilidade da formação inicial e continuada e a dificuldade de reconhecer diferentes formas de expressão e aprendizagem podem limitar a participação dos estudantes com TEA e reforçar práticas excludentes.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios e as potencialidades dos alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância de um novo olhar pedagógico para a construção de práticas inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os principais desafios enfrentados por alunos com TEA no contexto escolar; discutir os limites entre matrícula, permanência e inclusão efetiva; refletir sobre o papel do professor na mediação pedagógica; e evidenciar a importância de práticas flexíveis, planejadas e adaptadas às singularidades desses estudantes.

Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, de caráter qualitativo e analítico. A discussão será desenvolvida a partir da leitura crítica de artigos acadêmicos que abordam a escolarização de alunos com TEA, a inclusão escolar, a formação docente e as práticas pedagógicas nos anos iniciais. Entre os textos centrais, destacam-se as contribuições de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), que realizam uma revisão da literatura nacional sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil, e de Gomes e Mendes (2010), que analisam a escolarização inclusiva de alunos com autismo em escolas municipais de Belo Horizonte. A partir desses estudos, pretende-se refletir sobre os limites da inclusão quando ela se restringe ao acesso e sobre as possibilidades de uma prática pedagógica mais comprometida com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Assim, este artigo defende que um novo olhar pedagógico faz a diferença quando desloca o foco das limitações para as possibilidades, compreendendo o aluno com TEA não como um sujeito definido pela dificuldade, mas como alguém capaz de aprender, participar, criar vínculos e desenvolver suas potencialidades quando encontra mediações adequadas. Pensar os desafios e as potencialidades dos alunos com TEA significa, portanto, repensar a própria escola, seus modos de ensinar, avaliar, organizar o cotidiano e compreender a diversidade.

## **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS**

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser compreendida para além do acesso formal à escola. Embora a matrícula em classes comuns represente uma conquista importante no campo dos direitos educacionais, ela não garante, por si só, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nos anos iniciais, essa questão torna-se ainda mais delicada, pois se trata de uma etapa decisiva para a construção da linguagem, da socialização, da autonomia, da alfabetização e dos vínculos escolares. Desse modo, quando a escola recebe o aluno com TEA sem reorganizar suas práticas, seus tempos, seus recursos e suas formas de mediação, corre o risco de produzir uma inclusão apenas aparente, na qual o estudante está fisicamente presente, mas pedagogicamente deslocado.

Essa distinção entre presença e inclusão efetiva aparece de maneira contundente no estudo de Gomes e Mendes (2010), ao analisarem a escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. As autoras demonstram que as políticas e ações institucionais têm favorecido a frequência escolar, mas ainda não asseguram a participação dos alunos nas atividades coletivas nem a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Segundo elas:

os resultados indicaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada (GOMES; MENDES, 2010, p. 375).

Essa afirmação é central porque revela uma das contradições mais frequentes da inclusão escolar: o aluno pode estar matriculado, frequentar a escola e, ainda assim, permanecer excluído das experiências significativas de aprendizagem. A inclusão, portanto, não pode ser medida apenas pela presença do estudante na sala de aula, mas pela qualidade das interações, das mediações pedagógicas, das adaptações curriculares e das oportunidades reais de participação. Quando a escola garante a frequência, mas não assegura condições para que o aluno interaja, aprenda e participe, a inclusão se torna uma prática formal, sustentada pelo discurso legal, mas limitada em sua efetividade pedagógica.

Nos anos iniciais, essa limitação ganha um peso ainda maior, pois as primeiras experiências escolares influenciam a maneira como a criança se percebe como sujeito de aprendizagem. Se o aluno com TEA é constantemente afastado das atividades da turma, se recebe apenas tarefas repetitivas ou infantilizadas, ou se permanece sob responsabilidade quase exclusiva de um auxiliar, sua participação no cotidiano escolar pode ser reduzida. Nesse caso, o problema não está apenas nas características do transtorno, mas na dificuldade da instituição escolar de construir respostas pedagógicas consistentes. A escola passa a reconhecer o direito à matrícula, mas não transforma suficientemente suas práticas para garantir o direito à aprendizagem.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) reforçam essa análise ao mostrarem que a ampliação da presença de estudantes com TEA nas escolas regulares não eliminou as dificuldades relacionadas ao desconhecimento sobre o autismo e à ausência de estratégias pedagógicas específicas. Para os autores:

a presença desses educandos, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão. Por outro lado, observa-se que o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 557).

A força crítica dessa passagem está em mostrar que o avanço quantitativo da inclusão não corresponde, necessariamente, a um avanço qualitativo. O aumento de matrículas é importante, mas insuficiente quando não vem acompanhado de formação docente, recursos pedagógicos, planejamento individualizado, apoio

especializado e acompanhamento sistemático. Assim, o desafio da inclusão não pode ser reduzido à presença do aluno com TEA na escola comum. É necessário perguntar em que condições esse aluno permanece, quais atividades realiza, como participa da rotina da turma, que tipo de mediação recebe e quais aprendizagens estão sendo efetivamente construídas.

Essa discussão também permite deslocar o foco do diagnóstico para as barreiras escolares. Frequentemente, as dificuldades de comunicação, interação social, comportamento, rotina ou sensibilidade sensorial são interpretadas como obstáculos próprios do aluno. No entanto, uma leitura crítica da inclusão exige perceber que essas características demandam mediações específicas, e não justificam a exclusão pedagógica. O problema não é apenas o fato de o aluno com TEA apresentar modos próprios de se comunicar, interagir ou responder aos estímulos escolares; o problema é quando a escola não consegue reconhecer esses modos como parte da diversidade humana e pedagógica. Dessa forma, a dificuldade deixa de ser pensada como incapacidade individual e passa a ser compreendida como resultado da relação entre sujeito, ambiente, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Gomes e Mendes (2010) evidenciam essa fragilidade ao discutirem o apoio oferecido aos alunos com autismo. As autoras observam que, embora a presença de auxiliares possa favorecer a frequência e tranquilizar as famílias, esse recurso se torna problemático quando não vem acompanhado de formação e supervisão adequadas. Elas afirmam:

para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar” (GOMES; MENDES, 2010, p. 392).

Essa reflexão é fundamental porque problematiza uma solução muitas vezes apresentada como suficiente: a presença de um auxiliar ou acompanhante. Embora esse profissional possa desempenhar papel importante no processo inclusivo, sua atuação não pode substituir o planejamento pedagógico do professor, nem isentar a escola de construir práticas coletivas de inclusão. Quando

o auxiliar assume apenas a função de cuidado, contenção ou retirada do aluno em momentos de crise, sua presença pode reforçar a separação do estudante em relação ao grupo. Em vez de promover participação, autonomia e aprendizagem, o apoio pode se transformar em uma forma de tutela, deslocando o aluno para uma posição periférica no espaço escolar.

Essa questão aparece de modo ainda mais crítico quando Gomes e Mendes (2010) afirmam que, em muitos casos, o apoio oferecido parece beneficiar mais o sistema escolar e os professores do que os próprios alunos com TEA. Segundo as autoras: “de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela” (GOMES; MENDES, 2010, p. 393).

A passagem é decisiva porque diferencia cuidado e educação. A inclusão não pode ser reduzida a uma prática assistencialista, preocupada apenas em manter o aluno sob vigilância, controlar comportamentos ou evitar conflitos na sala de aula. O cuidado é necessário, mas não pode substituir o direito ao conhecimento. Quando o aluno com TEA permanece na escola apenas como alguém a ser cuidado, e não como sujeito que aprende, participa e produz sentidos, sua escolarização é empobrecida. O desafio, portanto, é construir uma prática pedagógica que articule acolhimento, cuidado, mediação e ensino, sem transformar a diferença em motivo para reduzir expectativas.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) também apontam que práticas pedagógicas inadequadas podem limitar a aprendizagem dos alunos com TEA. Ao retomarem pesquisas anteriores, os autores indicam que muitos estudantes não acompanhavam os conteúdos desenvolvidos pelas escolas e que algumas práticas se reduziam a cópias, atividades repetitivas ou infantilizadas. Esse ponto é relevante porque mostra que a inclusão pode ser comprometida tanto pela ausência de apoio quanto por práticas pedagógicas de baixa expectativa. Quando o professor, por desconhecimento ou insegurança, oferece ao aluno com TEA atividades desvinculadas do currículo, repetitivas ou sem desafio cognitivo, a escola confirma uma lógica de subestimação da capacidade desses estudantes.

Essa subestimação se relaciona diretamente à formação docente e às representações sociais sobre o autismo. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) observam que a precariedade da formação constitui uma barreira importante à

efetivação da inclusão escolar. Os autores afirmam: “a precariedade na formação de professores representa uma importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 563).

A formação docente, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como domínio técnico sobre o TEA, mas como capacidade de refletir criticamente sobre as práticas escolares, adaptar estratégias, construir vínculos, planejar intervenções e trabalhar de forma colaborativa. O professor precisa conhecer as características do espectro, mas também precisa compreender que cada aluno apresenta uma trajetória singular. O TEA não se manifesta de forma homogênea, e isso exige um olhar pedagógico sensível às diferenças entre os próprios alunos com o mesmo diagnóstico. Assim, a formação docente deve permitir ao professor não apenas identificar dificuldades, mas reconhecer possibilidades, interesses, modos de comunicação e caminhos de aprendizagem.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) aprofundam essa discussão ao investigarem os sentimentos e práticas de professoras dos anos iniciais diante da inclusão de alunos com TEA. O estudo mostra que o ingresso desses alunos nas turmas provoca, inicialmente, medo, insegurança e apreensão, especialmente pela falta de formação e experiência anterior. As autoras registram falas significativas das professoras: “Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles” (Professora 3 *apud* WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 5).

“Quando eu vim pra escola em 2015, eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista, aí eu fiquei apreensiva assim...” (Professora 4 *apud* WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 5).

Esses depoimentos revelam que o desafio da inclusão também atravessa a subjetividade docente. O professor não enfrenta apenas uma demanda pedagógica, mas também emocional, ética e institucional. O medo e a insegurança não devem ser interpretados automaticamente como recusa da inclusão, mas como sintomas de uma escola que exige do professor respostas para as quais ele nem sempre foi preparado. Desse modo, responsabilizar individualmente o docente pela inclusão sem oferecer apoio, formação e planejamento coletivo é uma forma de deslocar para o indivíduo um problema que é estrutural.

Ao mesmo tempo, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) mostram que esses sentimentos podem se transformar com a convivência, o vínculo e a construção de práticas no cotidiano. Após o período de adaptação, as professoras relatam maior segurança, aprendizado e afeto. Uma delas afirma: “Então eu não tive medo, eu não hesitei, mas assim eu confesso que eu ainda não sei tudo que eu preciso saber, ou que eu deveria saber pra oferecer mais coisas para ele em sala comum” (Professora 2 *apud* WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 5).

Essa fala é particularmente importante porque revela uma postura pedagógica reflexiva. A professora reconhece avanços, mas também identifica limites em sua própria prática. Esse reconhecimento não deve ser lido como fracasso, mas como condição para a construção de uma prática inclusiva mais consciente. Um professor que admite não saber tudo abre espaço para aprender, rever estratégias e buscar apoio. Nessa perspectiva, o novo olhar pedagógico não nasce da certeza absoluta, mas da disposição de compreender o aluno, rever expectativas, flexibilizar práticas e construir respostas a partir da experiência concreta.

Ainda segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), as professoras relataram que o planejamento precisa considerar a singularidade de cada criança. Uma das professoras afirma: “toda criança precisa de um olhar especial da professora [...] a questão da deficiência é assim, é o direcionamento que você vai dar para aquela criança, com um recurso diferente, mas você tem que estar disposto a fazer, se você não estiver disposto você não faz nada” (Professora 2 *apud* WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 5).

Essa passagem dialoga diretamente com a ideia central deste artigo: um novo olhar pedagógico faz diferença porque desloca o foco da limitação para a mediação. A criança com TEA não deve ser vista apenas a partir do que não consegue realizar, mas a partir das condições que precisam ser criadas para que possa aprender. O “recurso diferente”, mencionado pela professora, não deve ser entendido como privilégio, mas como condição de equidade. A inclusão exige tratar de forma diferente aqueles que necessitam de mediações diferentes para participar do processo educativo.

Ao mesmo tempo, é preciso evitar uma leitura romantizada da inclusão. O reconhecimento das potencialidades dos alunos com TEA não elimina as

dificuldades concretas enfrentadas pelos professores e pela escola. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) registram que as professoras também relataram falta de apoio e sensação de isolamento diante das demandas pedagógicas. Uma das falas é significativa: “a sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1 *apud* WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 6).

Esse depoimento evidencia que a inclusão não pode depender apenas da boa vontade individual. A disposição do professor é importante, mas insuficiente quando a escola não oferece suporte institucional. O trabalho com alunos com TEA exige planejamento coletivo, diálogo com o Atendimento Educacional Especializado, parceria com a família, recursos pedagógicos, tempo para estudo e articulação entre professor regente, gestão, profissionais de apoio e equipe multidisciplinar. Sem essa rede, o professor pode sentir-se sozinho e culpabilizado, enquanto o aluno permanece sem as mediações necessárias.

Portanto, os desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais são múltiplos e interligados. Eles envolvem a dificuldade de comunicação e interação social, mas também a falta de estratégias pedagógicas específicas; envolvem a necessidade de rotina e previsibilidade, mas também a rigidez das práticas escolares; envolvem a sensibilidade sensorial e comportamental, mas também a ausência de ambientes preparados; envolvem a formação docente, mas também a falta de apoio institucional. Por isso, a inclusão precisa ser pensada como responsabilidade coletiva, e não como tarefa isolada do professor.

A análise dos textos permite concluir que os maiores desafios não estão apenas no aluno com TEA, mas nas barreiras que a escola ainda mantém: barreiras pedagógicas, quando não flexibiliza currículo e avaliação; barreiras formativas, quando não prepara seus profissionais; barreiras institucionais, quando oferece apoio insuficiente ou desarticulado; e barreiras simbólicas, quando interpreta o aluno a partir de estigmas, baixas expectativas ou imagens distorcidas sobre o autismo. Superar essas barreiras exige que a escola deixe de perguntar apenas “o que esse aluno não consegue fazer?” e passe a perguntar “que condições precisamos criar para que ele participe, aprenda e se desenvolva?”. É nesse deslocamento que a inclusão deixa de ser apenas presença e passa a constituir

uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem e com a dignidade de todos os alunos.

## **POTENCIALIDADES, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E NOVO OLHAR DOCENTE**

Se os desafios da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais revelam limites importantes da escola, também é necessário deslocar a análise para as possibilidades que se abrem quando o processo educativo é organizado a partir de um olhar pedagógico sensível, planejado e comprometido com a singularidade dos estudantes. Esse deslocamento não significa negar as dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social, à rotina, ao comportamento ou à sensibilidade sensorial. Significa, antes, compreender que tais características não anulam as potencialidades cognitivas, afetivas, comunicativas e sociais dos alunos com TEA. Ao contrário, elas indicam a necessidade de mediações pedagógicas capazes de construir caminhos de acesso à aprendizagem.

Nesse sentido, um novo olhar docente começa quando o professor deixa de interpretar o diagnóstico como limite definitivo e passa a compreender o aluno em sua condição concreta de sujeito que aprende de modo particular. O TEA não pode ser tomado como uma categoria homogênea, pois cada estudante apresenta interesses, ritmos, formas de comunicação, modos de interação e necessidades distintas. Por isso, a prática pedagógica inclusiva exige observação, escuta, vínculo, flexibilidade e planejamento. Não se trata apenas de adaptar uma atividade já pronta, mas de construir condições para que o aluno participe do processo educativo de maneira significativa.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), ao investigarem sentimentos e práticas docentes diante da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais, destacam que a inclusão está relacionada à atenção às características individuais dos educandos. As autoras afirmam que: “considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando, buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças” (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 2).

Essa passagem é importante porque desloca a inclusão do plano meramente legal para o plano pedagógico. Incluir não é apenas permitir que o aluno frequente a escola comum, mas criar oportunidades reais de desenvolvimento. A ideia de “atenção personalizada” não deve ser confundida com isolamento do aluno ou separação em relação ao grupo. Pelo contrário, ela pressupõe que a escola reconheça a singularidade do estudante para favorecer sua participação na coletividade. A personalização, nesse sentido, é uma forma de garantir equidade: oferece-se apoio diferenciado para que o aluno possa acessar experiências comuns de aprendizagem.

Essa compreensão exige que o professor conheça o aluno, observe suas formas de participação e construa vínculos que favoreçam a mediação pedagógica. A aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, não acontece apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela qualidade das interações estabelecidas entre professor, aluno, colegas, recursos e ambiente escolar. Por isso, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) chamam atenção para a necessidade de o professor compreender a relação entre os alunos e organizar estratégias que estimulem participação e interação:

a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 3).

A mediação docente, portanto, não se reduz à explicação de conteúdos. Ela envolve a capacidade de criar situações em que o aluno com TEA possa participar, comunicar-se, responder, escolher, interagir e construir sentido. O vínculo aparece como condição pedagógica porque permite ao professor reconhecer os interesses da criança, suas reações, seus modos de expressão e suas possibilidades de avanço. Sem vínculo, a prática tende a se tornar mecânica; com vínculo, a mediação pode tornar-se mais intencional, respeitosa e produtiva.

Nesse ponto, o novo olhar pedagógico faz diferença porque rompe com a ideia de que o aluno com TEA deve apenas adaptar-se à escola. A inclusão efetiva exige também que a escola se adapte ao aluno, reorganizando suas

estratégias, seus recursos, sua rotina e suas formas de avaliação. Isso aparece de modo significativo nas falas das professoras analisadas por Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020). Uma delas afirma:

toda criança precisa de um olhar especial da professora. Às vezes dizem 'ah, o fulano não aprende mas ele não tem deficiência nenhuma', mas ele precisa de um outro olhar, outro direcionamento, porque a questão da deficiência é assim, é o direcionamento que você vai dar para aquela criança, com um recurso diferente, mas você tem que estar disposto a fazer, se você não estiver disposto você não faz nada" (Professora 2 apud WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 5).

A força dessa fala está em mostrar que a inclusão depende de uma disposição pedagógica concreta. O "olhar especial" mencionado pela professora não significa superproteção, infantilização ou redução de expectativas. Significa reconhecer que cada criança precisa de um caminho de aprendizagem e que, no caso do aluno com TEA, esse caminho pode exigir recursos diferenciados, instruções mais claras, antecipação da rotina, materiais visuais, tempo ampliado, atividades estruturadas e mediação mais próxima. A diferença, portanto, não deve ser tratada como obstáculo, mas como ponto de partida para o planejamento.

Essa perspectiva aproxima-se da discussão sobre o Plano de Ensino Individualizado ou Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendido como instrumento importante para organizar a escolarização de alunos com TEA. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao revisarem a produção científica nacional sobre inclusão educacional de pessoas com autismo, ressaltam que recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares, relatórios de avaliação e planos de ensino podem favorecer o processo de escolarização. Segundo os autores:

Recursos de Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e a criteriosa elaboração dos relatórios de avaliação despontam como práticas promissoras no processo de escolarização. Salienta-se, ainda, o uso de planos de ensino capazes de atender às demandas educacionais dos alunos com autismo. Assim, ganha notoriedade o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI), descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno" (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 568).

O PEI é relevante porque permite que a escola saia da improvisação e organize pedagogicamente as ações voltadas ao aluno. Quando bem elaborado, ele não funciona como documento burocrático, mas como ferramenta de acompanhamento, planejamento e avaliação. Nele, devem aparecer objetivos de curto e longo prazo, recursos necessários, formas de participação, critérios de avaliação, adaptações curriculares e estratégias de mediação. Assim, o PEI contribui para que o trabalho pedagógico deixe de depender apenas da sensibilidade individual do professor e passe a integrar uma rede de apoio mais ampla, envolvendo professor regente, AEE, gestão escolar, família e demais profissionais.

O planejamento, nesse sentido, não deve ser visto como uma redução do currículo, mas como construção de acesso ao currículo. A adaptação não significa oferecer menos conhecimento ao aluno com TEA; significa organizar formas possíveis para que ele se aproprie do conhecimento. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) reforçam essa ideia ao afirmarem que:

*“quando professores pensam as estratégias pedagógicas de sala de aula, considerando as peculiaridades do desenvolvimento do autista, tornam-se capazes de planejar e atingir objetivos mais claros, que darão sentido ao objeto de conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais motivador” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 567).*

Essa afirmação permite compreender que o planejamento inclusivo precisa ter intencionalidade. O professor não pode apenas simplificar tarefas ou oferecer atividades paralelas sem conexão com o currículo da turma. É necessário pensar objetivos, selecionar recursos, organizar situações de aprendizagem e avaliar os avanços do estudante. Quando a estratégia pedagógica considera as peculiaridades do desenvolvimento do aluno, o objeto de conhecimento deixa de aparecer como algo distante ou inacessível e passa a ganhar sentido para ele.

Outro aspecto fundamental da mediação pedagógica é o reconhecimento das diferentes formas de comunicação. Muitos alunos com TEA podem apresentar dificuldades na linguagem oral, mas isso não significa ausência de pensamento, desejo, compreensão ou capacidade de aprendizagem. A escola precisa ampliar seus modos de escuta, utilizando recursos visuais, comunicação alternativa, materiais concretos, tecnologia assistiva, jogos, imagens, pictogramas, rotinas

estruturadas e diferentes formas de expressão. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) destacam que o emprego de tecnologias assistivas tem apresentado resultados positivos na escolarização de alunos com TEA: "O emprego de Tecnologias Assistivas (TA), com essa população, tem, também, evidenciado resultados positivos, como revelam as pesquisas de Bez (2010) e Gomes (2011)" (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 567).

Essa discussão é importante porque mostra que a aprendizagem do aluno com TEA depende também da acessibilidade comunicacional. Quando a escola exige apenas respostas orais, escritas ou padronizadas, pode deixar de perceber outras formas de participação. Um gesto, uma escolha por imagem, uma aproximação do material, um olhar, uma reação corporal ou uma tentativa de interação podem indicar processos de compreensão e aprendizagem. O novo olhar pedagógico, portanto, precisa ser capaz de interpretar essas manifestações como parte do processo educativo.

Gomes e Mendes (2010) também ajudam a pensar essa questão ao mostrarem que a presença de alunos com TEA na escola regular não basta quando não há adequação metodológica ou recursos específicos. As autoras observam que: "Nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos foi relatada pelos professores, além disso, não foi relatado também o uso de recursos de comunicação alternativa por alunos não falantes" (GOMES; MENDES, 2010, p. 393).

Essa constatação é crítica porque evidencia que o problema não está apenas no aluno que não acompanha os conteúdos, mas na ausência de mediações adequadas. Quando não há adaptação metodológica nem recursos de comunicação alternativa, a escola restringe as possibilidades de participação do estudante. Desse modo, o aluno pode ser interpretado como incapaz de aprender quando, na verdade, não recebeu os instrumentos necessários para expressar o que sabe, compreender a atividade ou participar da proposta pedagógica.

A mediação pedagógica deve, portanto, criar pontes entre o aluno e o conhecimento. Essas pontes podem assumir diferentes formas: organização visual da rotina, antecipação das atividades, uso de imagens, instruções objetivas, divisão das tarefas em etapas, materiais concretos, atividades lúdicas, apoio de pares, flexibilização do tempo, adaptação da avaliação e articulação com o AEE. Cada

uma dessas estratégias expressa uma concepção de inclusão: a de que o aluno com TEA pode aprender quando encontra condições pedagógicas adequadas.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) mostram que o processo de inclusão também transforma o professor. As autoras observam que os sentimentos iniciais de medo e insegurança podem ser modificados pela convivência, pelo vínculo e pela experiência cotidiana. Nas considerações finais, afirmam: “após o período de adaptação do aluno e a construção de vínculos, este sentimento foi substituído, gradativamente, pelos afetos positivos e pela prática pedagógica construída de maneira individualizada e singular” (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 6).

Essa passagem permite pensar a inclusão como processo formativo também para o docente. O professor não chega necessariamente pronto à escola inclusiva; ele se forma no contato com o aluno, na observação, no estudo, na tentativa, no erro, na reflexão e no apoio recebido. No entanto, essa formação não deve ser solitária. A escola precisa criar condições para que o professor não se sinta isolado diante das demandas do aluno com TEA. Formação continuada, trabalho colaborativo, orientação do AEE e participação da família são elementos fundamentais para sustentar práticas inclusivas.

As próprias autoras destacam que o professor não é apenas transmissor de conhecimento, mas orientador do desenvolvimento e da aprendizagem. Afirmam que: “o professor não é somente um transmissor de conhecimento, mas sim um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas juntamente com a turma” (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020, p. 6).

Essa afirmação sintetiza a importância da mediação pedagógica. O professor orientador não substitui a ação do aluno, mas cria condições para que ele avance. Não fala pelo aluno, mas busca formas para que ele se comunique. Não reduz a experiência escolar à socialização, mas articula convivência, aprendizagem e desenvolvimento. Não interpreta a diferença como incapacidade, mas como exigência de novas estratégias. Assim, o novo olhar docente se torna uma prática concreta de escuta, planejamento, flexibilidade e compromisso.

A discussão das potencialidades dos alunos com TEA exige, portanto, superar duas visões limitadoras. A primeira é a visão deficitária, que reduz o aluno ao

diagnóstico e concentra-se apenas no que ele não consegue fazer. A segunda é a visão assistencialista, que confunde inclusão com cuidado e presença física. Entre essas duas posições, a mediação pedagógica aparece como caminho para reconhecer o aluno com TEA como sujeito de aprendizagem. Ele não está na escola apenas para ser cuidado, acompanhado ou socializado; está na escola para aprender, participar, desenvolver-se e pertencer.

Nesse sentido, Gomes e Mendes (2010) afirmam que, depois de assegurado o acesso e a permanência dos alunos com autismo em classes comuns, o passo seguinte deve ser oferecer condições para desenvolver suas potencialidades: “no momento em que este sistema educacional estudado já conseguiu assegurar o acesso e a permanência dos alunos com autismo nas classes comuns de escolas regulares, o próximo passo deveria ser o de oferecer às escolas condições para que possam desenvolver ao máximo o potencial desses alunos” (GOMES; MENDES, 2010, p. 394).

Essa passagem dialoga diretamente com a tese deste artigo. O novo olhar pedagógico faz diferença porque afirma que o aluno com TEA possui potencialidades que precisam ser reconhecidas e desenvolvidas. A escola inclusiva não deve se contentar com a matrícula, nem com a permanência, nem com a presença silenciosa do estudante na sala de aula. Ela precisa construir condições para que esse aluno participe das atividades, interaja com os colegas, acesse o currículo, comunique-se de diferentes formas e desenvolva autonomia.

Portanto, pensar as potencialidades dos alunos com TEA nos anos iniciais significa compreender que o desenvolvimento não acontece fora das relações escolares, mas dentro delas. O aluno aprende quando há mediação qualificada; participa quando há estratégias acessíveis; comunica-se quando a escola amplia seus modos de escuta; desenvolve autonomia quando recebe apoio sem ser substituído; constrói vínculos quando é reconhecido como pertencente ao grupo. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação pontual e passa a constituir uma prática pedagógica contínua, planejada e coletiva.

Um novo olhar docente, nesse contexto, não é apenas uma atitude de sensibilidade, mas uma postura pedagógica fundamentada. Ele envolve conhecer o aluno, planejar com intencionalidade, adaptar recursos, construir vínculos, utilizar tecnologias assistivas, elaborar planos individualizados, articular o trabalho com

o AEE e avaliar os avanços de modo processual. Quando a escola assume essa perspectiva, o aluno com TEA deixa de ser visto apenas como desafio e passa a ser reconhecido como sujeito de possibilidades. É nesse deslocamento — da limitação para a mediação, da presença para a participação, do cuidado para a aprendizagem — que um novo olhar pedagógico, de fato, faz a diferença.

### **Considerações finais**

A discussão desenvolvida neste artigo permite compreender que a inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental não pode ser reduzida ao acesso à escola regular ou à permanência física em sala de aula. Embora a matrícula represente uma conquista importante no campo dos direitos educacionais, ela não assegura, por si só, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Os estudos analisados mostram que ainda há uma distância significativa entre a inclusão prevista nas políticas educacionais e a inclusão efetivamente vivida no cotidiano escolar. Essa distância aparece na falta de formação docente, na ausência de estratégias pedagógicas específicas, na fragilidade das adaptações curriculares, na pouca articulação entre professor regente, Atendimento Educacional Especializado, família e gestão escolar, bem como na tendência de interpretar o aluno com TEA a partir de suas limitações.

Nesse sentido, um dos pontos centrais deste artigo foi demonstrar que os desafios da inclusão não estão apenas no aluno com TEA, mas também nas barreiras pedagógicas, institucionais e formativas que a escola ainda mantém. Quando o estudante participa pouco das atividades da turma, interage de forma restrita com os colegas ou não acompanha os conteúdos escolares, é necessário questionar não apenas suas dificuldades individuais, mas as condições oferecidas pela escola para que ele possa aprender. A ausência de recursos de comunicação alternativa, de planejamento individualizado, de metodologias flexíveis e de apoio pedagógico sistemático revela que, muitas vezes, a inclusão permanece no plano formal, sem alcançar a experiência concreta da aprendizagem.

Por outro lado, a análise também mostrou que os alunos com TEA possuem potencialidades cognitivas, afetivas, comunicativas e sociais que podem ser desenvolvidas quando há mediação pedagógica qualificada. A escola precisa deslocar o olhar da deficiência como falta para a singularidade como possibilidade. Isso exige reconhecer que cada aluno aprende de modo próprio, comunica-se

de formas diversas e necessita de condições específicas para participar do processo educativo. Recursos visuais, tecnologias assistivas, rotinas estruturadas, flexibilização curricular, avaliação processual, vínculo afetivo e Plano Educacional Individualizado são instrumentos importantes para transformar a presença escolar em participação efetiva.

Assim, o novo olhar pedagógico defendido neste artigo não se limita à sensibilidade ou à boa vontade do professor. Trata-se de uma postura crítica, ética e pedagógica, sustentada por formação, planejamento e compromisso com o direito de aprender. O professor tem papel fundamental nesse processo, mas não pode ser responsabilizado sozinho pela inclusão. A construção de uma escola inclusiva exige trabalho coletivo, apoio institucional, formação continuada, diálogo com a família e articulação com os profissionais especializados. Sem essa rede, a inclusão tende a recair sobre esforços individuais, produzindo insegurança docente e limitando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Conclui-se, portanto, que um novo olhar pedagógico faz diferença quando rompe com práticas homogêneas e reconhece o aluno com TEA como sujeito de direitos, de aprendizagem e de potencialidades. Incluir não é apenas acolher, cuidar ou socializar; é garantir acesso ao conhecimento, participação nas atividades escolares, construção de vínculos, desenvolvimento da autonomia e pertencimento ao grupo. Nos anos iniciais, essa responsabilidade torna-se ainda mais relevante, pois é nessa etapa que se consolidam experiências fundamentais para a trajetória escolar da criança. Desse modo, pensar os desafios e as potencialidades dos alunos com TEA significa também repensar a própria escola, seus modos de ensinar, avaliar, organizar o cotidiano e compreender a diversidade. A inclusão efetiva começa quando a escola deixa de perguntar o que falta ao aluno e passa a perguntar que condições precisa criar para que ele aprenda, participe e se desenvolva plenamente.

## REFERÊNCIAS

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/?lang=pt>. Acesso em: 25 de maio. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 12 jun. 2026.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-959, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048>. Acesso em: 23 maio. 2026.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio. 2026.

# **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

## **Manuela Azevedo Carvalho**

Formada em Letras Vernáculas (UEFS) e em Pedagogia (UNIFACS), Especialista em Educação (UNEB) e em Educação Especial Inclusiva (FUTURA), Mestre na área multidisciplinar de Ciências Sociais e Humanidades (UEFS) e Doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente, professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculada à Divisão de Inclusão Educacional (DINE)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2624255731353972>

## **Luciana Aparecida de Miranda**

Formada em Letras Vernáculas (UEFS) e em Pedagogia (UNIFACS), Especialista em Educação (UNEB) e em Educação Especial Inclusiva (FUTURA), Mestre na área multidisciplinar de Ciências Sociais e Humanidades (UEFS) e Doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente, professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculada à Divisão de Inclusão Educacional (DINE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0522236638385517>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

**Anos Iniciais:** 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 71, 72, 73

**Anticapacitismo:** 24

## C

**Colonialidade da Deficiência:** 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 52

## D

**Desenho Universal Para a Aprendizagem:** 9, 19, 20, 22

## E

**Educação Inclusiva:** 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 54, 74

**Educação Inclusiva:** 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 54, 74

**Educação Inclusiva Crítica:** 36, 41

**Escolarização:** 8, 9, 11, 15, 19, 21, 22, 38, 41, 55, 56, 57, 58, 61, 67, 69, 74

## I

**Inclusão Escolar:** 9, 14, 20, 21, 39, 48, 57, 59, 62, 65, 74

**Inclusão:** 9

## M

**Modelo Social da Deficiência:** 24, 25, 32

## P

**Pedagogia Decolonial:** 35, 36, 39, 40, 49, 51, 52

**Políticas Educacionais:** 36, 38, 44, 55, 72

**Práticas Pedagógicas:** 10, 21, 38, 44, 46, 51, 54, 55, 57, 60, 61

**Professor com Deficiência:** 24, 26, 29, 30

## R

**Rede Municipal de Ensino:** 56, 58, 74

**Representatividade:** 24, 30, 31

## T

**Teoria Histórico-Cultural:** 9, 10, 11, 15, 19, 20, 21, 22

**Transtorno do Espectro Autista:** 54, 55, 58



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

