

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA PARAENSE

José Anchieta de Oliveira Bentes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Janiby Silva de Oliveira
Alessandra Cardoso Figueiredo
[Orgs.]

 **Pedro & João**
editores

**INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
AMAZÔNIA PARAENSE**



Textos produzidos na disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico metodológicos”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Financiamento:

Projeto Procad-Amazônia-da-CAPES – COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR



**José Anchieta de Oliveira Bentes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Janiby Silva de Oliveira
Alessandra Cardoso Figueiredo
Organizadores(as)**

**INTERCULTURALIDADE E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
AMAZÔNIA PARAENSE**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Anchieta de Oliveira Bentes; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra; Janiby Silva de Oliveira; Alessandra Cardoso Figueiredo [Orgs.]

Interculturalidade e educação inclusiva na Amazônia Paraense. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 300p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2480-0 [Impresso]

978-65-265-2481-7 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Interculturalidade Crítica. 3. Amazônia Paraense. 4. Inclusão. I. Título.

CDD – 371

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Scheilla de Castro Abbud Vieira Hermínio Tavares Sousa dos Santos	
APRESENTAÇÃO – DA EXPERIÊNCIA À REFLEXÃO: UM PERCURSO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
José Anchieta de Oliveira Bentes Ivanilde Apoluceno de Oliveira Janiby Silva de Oliveira Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra	
I – ENTRE CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	23
1. PEDAGOGIA DA INTERCULTURAL CRÍTICA EM OPOSIÇÃO À PEDAGOGIA DA CRUELDADE: CORPOS DEFICIENTES NAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS	25
Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra Ivanilde Apoluceno de Oliveira José Anchieta de Oliveira Bentes	
2. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E INTERCULTURAIS ESTABELECIDAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR NAS DIFERENÇAS	49
Angélica Bittencourt Galiza Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer Rita de Nazareth Souza Bentes	
3. IMAGENS E SENTIDOS NA IDENTIDADE DE UM SUJEITO SURDO NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA	71
Waldma Maíra Menezes de Oliveira Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
4. A INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS COMO ATO RESPONSÍVEL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	91
Anna Paula de Souza Peres de Alcântara Nathiele Martins Macêdo Rita de Nazareth Souza Bentes	

II – EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	117
5. POR UMA ESCOLA INCLUSIVA: PERSPECTIVAS SOBRE O PLANEJAMENTO E O PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	119
Jéssica da Luz Sena Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra Alessandra Cardoso Figueiredo Ivanilde Apoluceno de Oliveira	
6. PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS (PEIs) E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	149
Walquíria Marcelina de Almeida Ana Paula Feitosa de Carvalho Ivanilde Apoluceno de Oliveira Rosângela Araújo Darwich	
7. POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE SURDOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE BARCARENA-PA “SANTA SOFIA”: AVANÇOS E DESAFIOS	169
Elton Pantoja Coutinho José Anchieta de Oliveira Bentes Rita de Nazareth Souza-Bentes	
8. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	189
Miguel Costa Silva Keila de Jesus Morais Lobato Scheilla de Castro Abbud Vieira Ivanilde Apoluceno de Oliveira José Anchieta de Oliveira Bentes	
9. EDUCAÇÃO DO CAMPO E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE OS CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	215
Juliana Rodrigues Dias	

III – TRANSVERSALIDADES E INCLUSÃO	231
10. ENTRE INVISIBILIDADES E RESISTÊNCIAS: A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA EM PESQUISAS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	233
Maria Gorete Cruz Procópio Bianca Campos Valente	
11. AUTISMO E SEXUALIDADE: O SILÊNCIO QUE INVISIBILIZA DIREITOS	257
Janiby Silva de Oliveira Alcione Fiel de Freitas José Anchieta de Oliveira Bentes Tania Regina Lobato dos Santos	
12. PARA COMPREENDER O CAPACITISMO	275
Paulo Everton Fernandes da Silva José Anchieta de Oliveira Bentes Jeniffer Thayna Nazare de Souza	
SOBRE OS AUTORES	295

PREFÁCIO

A obra “Interculturalidade e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense” nasceu nos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo PPGED, mais especificamente da disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico metodológicos”, ministrada pelo professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

É evidente o compromisso com o entendimento das múltiplas interpenetrações que engendram e determinam a manutenção de estruturas excludentes, focadas nas questões colonialistas que forçam a acomodação a uma ordem capacitista, sexista, etarista, racista e linguística, que se nega a reconhecer e dialogar com cosmovisões outras sedimentadas em diferentes sentidos, saberes, cognições, corpos e territórios, não eurocentrados, não “branquecentrados”.

Há um debate que ainda é pertinente e necessário à perspectiva da Educação Especial e Inclusiva no contexto amazônico. O mesmo que fora anunciado, em dado momento, no final da década de 1997, por Carlos Skliar, no seu texto intitulado “Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial”, que também subintitula uma obra de coletâneas textuais comprometidas com uma análise social e antropológica do fenômeno da Educação Especial, para além das abordagens historicamente clínicas e terapêuticas.

A saber: há uma dificuldade imposta ao campo da educação especial de se relacionar com o campo geral da educação. Ou seja, a constituição da educação especial como um campo à parte do campo da “educação geral”. Para o autor, isso se dá, em grande parte, pela compreensão do campo educacional como homogêneo. A mesma característica normalizadora que retira deste espaço de debate aquela outra educação que, em uma espécie de crise de identidade, não se sabe estar denominada como “especial” por, basicamente três motivos aventados provocativamente pelo autor:

(1) por ser destinada às pessoas com deficiência; (2) por demandar recursos e metodologias bastante específicos; e (3) por ser representada como uma educação 'menor'.

A análise dessas identificações da educação especial passa pela caracterização e superação histórica e social do enfoque médico que durante muitos anos predominou na fundamentação filosófica e teórica, das pessoas, das práticas, da intervenção e do que poderia ser considerada uma educação especial.

Em outra análise, o autor reflete sobre a necessidade e avançar em relação às concepções de sujeito, de práticas educacionais e de educação, no contexto da educação de pessoas com deficiência, em vista de que, historicamente a concepção dessas pessoas como pessoas limitadas, estava diretamente relacionada à concepção de uma educação também limitada, o que se refletia tanto nos objetivos e expectativas quanto nas práticas educacionais.

Por fim, o que nos interessa nesta introdução provocativa é a análise de Skliar (1997) sobre a necessidade de inclusão das demandas e debates da educação de pessoas com deficiência, nas discussões mais gerais sobre as problemáticas educativas enfrentadas em quaisquer escolas, independentes dos níveis ou modalidades, de espaços ou de públicos.

Há que se ressaltar que não se pretende com isso negar ou questionar as conquistas efetivas que alcançam as demandas específicas de pessoas com deficiência para a garantia de seus direitos à educação, pública, gratuita, de qualidade e com terminalidade, até os níveis mais avançados de educação, conforme sua capacidade.

Contudo, trata-se de levantar um aspecto relevante que muitas vezes está sufocado pela forma como a colonialidade usa as conquistas para que esteja submergido.

Acredita-se que isso esteja revelado e corroborado pela pesquisa recente desenvolvida pela Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira sobre a formação em Educação Especial nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Região Norte do Brasil. Após analisar os projetos pedagógicos de curso (PPC's) de 15 universidades públicas de

diferentes Estados da região, a autora debate sobre o lugar da educação especial na formação de professores.

Os resultados indicados na pesquisa revelam o distanciamento do campo da educação especial em relação ao campo educacional, caracterizado historicamente de forma generalista a partir das últimas diretrizes para formação docente. Isto está bastante evidente quando da constatação de que o conceito de educação especial e inclusiva referidos nos princípios, perfil profissional, competências e habilidades dos projetos pedagógicos de algumas instituições, ou seja, de nenhuma forma unânime, revelam uma lacuna em relação aos componentes curriculares propostos para suas concretizações.

Por sua vez, este aspecto está evidenciado pelo reduzido número de disciplinas que abordam temas relacionados à educação especial e inclusiva, em média, menos de 3 disciplinas entre as 15 instituições pesquisadas, principalmente concentradas entre disciplinas como “fundamentos da educação especial” e “introdução à Libras”, considerando esta última, sua obrigatoriedade em relação ao Decreto nº 5.626/2005.

Outro aspecto destacado pela autora está relacionado à falta de transversalidade das questões atinentes ao campo da educação especial nos currículos do curso, isto revelado pela falta de referência a este campo nas ementas das disciplinas, sejam do campo geral, ou de outras especificidades. Ou seja, o lugar da educação especial e inclusiva nos currículos dos cursos de pedagogia está muito bem delimitado e restrito. O que também alcança as disciplinas e/ou atividades relacionadas aos estágios, isto é, não há indícios nos PPC's analisados de que alguma dessas atividades contemple uma ação, um espaço ou práticas relacionadas ao campo ou ao público-alvo da educação especial.

De igual maneira não há indícios de qualquer traço de trans ou interdisciplinaridade que favoreça a articulação dos debates da educação especial com os debates de qualquer outro tema como diversidade cultural, gênero, etnia, idade, dentre outros, nem com

outras modalidades de ensino, como EJA, EAD, Educação do Campo, Educação Indígena, etc.

Se avançarmos na discussão em relação à formação de professores atuantes no campo da educação especial, podemos identificar que, efetivamente, diante das limitações constatadas no âmbito da graduação, este papel tem recaído majoritariamente na responsabilidade dos programas de Pós-Graduação *Latu E Stricto Sensu*.

Outras pesquisas, como a de Carmo, *et. al.* (2019), em que a influência externa nas políticas públicas de educação especial são analisadas, em relação ao favorecimento do sistema privado de ensino, por meio de instrumentos do banco mundial e do FMI, bem como o trabalho de Kassir (2014), em que os dados sobre a formação de professores capacitados e especializados para atuação na educação especial são analisados como se constituindo majoritariamente na rede privada de ensino no Brasil, a saber, 64% para professores atuantes na educação especial (escolas e classes especiais) e 57% para atuantes no atendimento educacional especializado; e Carmo, *et.al.* (2024) que ao analisar a oferta dos cursos de especialização da área da educação especial e inclusiva ofertados na Região Nordeste do Brasil, constata uma discrepância absurda entre a quantidade de cursos e vagas ofertados pela rede pública e privada, respectivamente, 20 cursos contra 1.106 cursos, e 2.734 vagas em instituições públicas, contra 312.054 vagas em instituições privadas, e que, num olhar específico ainda, vale o destaque de que 30% das vagas das instituições públicas e 11,93% das instituições privadas, são na modalidade EAD.

Este primeiro olhar para os cursos *Latu Sensu* se justifica pela especificação contida na legislação em relação à formação básica para a atuação no campo da educação escolar de alunos público-alvo da educação especial, em particular, classes ou escolas especiais e no atendimento educacional especializado. Isto pelo fato de que este debate tem revelado algumas nuances que merecem destaque, das quais vale destacar um aspecto indicado por Garcia (2013), a saber, a *desintelectualização* dos professores, que

consiste na priorização de conhecimentos e habilidades práticas relacionadas ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, em detrimento de conhecimentos filosóficos, sociológicos ou pedagógicos de caráter teórico e de fundamentação, concretizando-se assim um projeto de desqualificação da teoria e despolitização docente.

O que a pesquisa de Oliveira (2024) revela, contudo, é que a formação em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* tem subvertido esta lógica, visto que, dentre os diversos indicadores que a autora aponta, cabe destaque para os temas e objetivos da educação especial evidenciados a partir das análises das produções dos programas da região norte. Entre temáticas muito específicas e outras mais diversificadas, a autora organiza sete áreas temáticas em que as produções se concentram, a saber: (1) políticas de educação inclusiva; (2) formação de professores; (3) educação inclusiva; (4) práticas de educação inclusiva; (5) currículo e educação inclusiva, (6) avaliação na educação inclusiva; e, (7) sujeitos da educação especial.

É possível compreender a partir deste ponto que a Pós-graduação *Stricto Sensu* é o espaço em que se tem combatido esta política de *desintelectualização* dos professores, aprofundando os estudos acadêmicos que envolvem a educação especial e inclusiva no contexto amazônico e nacional. Vale destacar que apesar da ausência de dados comparativos desta última referência, há que se inferir que a formação *Stricto Sensu* se constitui predominantemente nas instituições públicas de educação e de formação de professores. De igual maneira, há que se considerar que, conforme aventado por Skliar (1997), nesta etapa da formação e da qualificação docente no campo da educação especial, tem havido, na região norte, uma reaproximação do debate da educação especial com outros temas da considerada educação geral, conforme evidenciado acima, dentre os quais vale destaque para as práticas educativas de inclusão, o currículo e a avaliação.

É, portanto, neste contexto que se pode aproximar o debate da interculturalidade e da educação especial, uma vez que se

interseccionam exatamente ao reconhecerem a diferença como um valor, opondo-se diametralmente à homogeneização e à exclusão. Aspecto este que também, pode-se considerar, está transversalizado em estudos sobre capacitismo, sexismo, etarismo e racismo, com destaque às temáticas discutidas pelos autores da presente coletânea, sendo propostas a partir dos estudos dos Pós-graduandos em Educação da UEPA.

Ao se debruçarem sobre essas questões, as autoras e autores nos oferecem perspectivas sobre a construção de identidade de pessoas marcadas em suas diferenças e em suas relações dialógicas e interculturais no imaginário sociocultural de contextos amazônicos.

Esta obra apresenta as múltiplas pedagogias, de matrizes claramente decoloniais, adotadas durante a disciplina: a pedagogia do diálogo, a do conflito, a da inquietação, a da escuta, a da compreensão, a da amorosidade e acolhimento.

Com certeza, foi o Esperançar Freireano que mobilizou as autoras e os autores aos registros aqui apresentados e é nessa mesma Esperança que convidamos você a se embrenhar por essas provocações traduzidas nesta obra.

Desejamos que você se perca nesse processo... e que se ache e se perca outra vez a cada leitura.

Scheilla de Castro Abbud Vieira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Hermínio Tavares Sousa dos Santos
Instituto Federal do Pará (IFPA)

Referências

CARMO, B. C. M. do; FERREIRA, A. R.; FUMES, N. de L. F.; SARMENTO, V. N.; TAVARES, R. V. da S. (2024). Formação continuada em educação especial: análise da oferta de cursos de especialização na região Nordeste do Brasil. **Revista Educação Especial**, 37(1), e60/1–25. <https://doi.org/10.5902/1984686X86959>.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; MERCADO, E. L. de O.; MAGALHÃES, L. de O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 32, e113/ 1–28. <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. A Formação em Educação Especial na Região Norte: um Olhar para os Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v30, e0105, p.1-18, 2024. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105>.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Os desafios da formação inicial e da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Especial na Região Amazônica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024. 169 p.

SKLIAR, C. Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

APRESENTAÇÃO

DA EXPERIÊNCIA À REFLEXÃO: UM PERCURSO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

José Anchieta de Oliveira Bentes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Janiby Silva de Oliveira
Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Este e-book é fruto de uma experiência acadêmica desenvolvida no contexto da disciplina Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e ministrada pelo Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, tendo como foco central as pessoas com deficiência. A proposta da disciplina estruturou-se a partir de uma metodologia colaborativa, na qual docentes e discentes analisaram situações concretas, materialidades que são problematizadas nos estudos de suas dissertações e teses no PPGED/UEPA, identificando em cada uma delas categorias de análise, dentre as quais processos de inclusão ou de exclusão vivenciados pelos (as) participantes de pesquisas envolvidos(as).

Desse modo, o que se apresenta, caro leitor, ultrapassa uma simples reunião de textos. Trata-se do registro de um processo coletivo de investigação, debate e construção de conhecimento, no qual se entrelaçam diferentes vozes – algumas delas enraizadas no lugar de fala da própria experiência com a deficiência – bem como distintas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da inclusão educacional e social.

A organização desta obra está dividida em três grandes eixos de modo a refletir tanto a pluralidade de abordagens quanto a coerência interna do debate construído ao longo do processo de

formação. Cada eixo está agrupado em capítulos que dialogam entre si, mas que também trazem contribuições dos caminhos que percorremos e a necessidade de articular as diferentes perspectivas teóricas, lugares de pesquisa e vivências práticas.

O primeiro eixo **Entre contextos da Educação Intercultural** nos convida a pensar a inclusão a partir do encontro entre culturas, saberes e modos de vida distintos para a educação intercultural no contexto amazônico. Segundo Candau (2008, p. 53), “[...] para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de pré-conceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos [...]”. Tal perspectiva desloca o olhar da inclusão para além da deficiência, compreendendo que as barreiras à aprendizagem e à participação também se relacionam a fatores étnicos, linguísticos, territoriais e históricos.

No campo da Educação Especial, essa abordagem amplia o debate ao evidenciar que a construção de práticas inclusivas precisa articular-se à justiça social e à equidade cultural (Canclini, 2008). Os capítulos deste eixo discutem como políticas e práticas educacionais podem evitar que a diferença seja reduzida a estereótipos ou a mera presença física, defendendo currículos flexíveis e pedagogias culturalmente sensíveis. Booth e Ainscow (2011) lembram que o reconhecimento e a valorização da diversidade são elementos centrais para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesta direção, o primeiro eixo levanta a discussão nos seguintes capítulos:

- Pedagogia da intercultural crítica em oposição à pedagogia da crueldade: corpos deficientes nas narrativas amazônicas, por Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra; Ivanilde Apoluceno de Oliveira e José Anchieta de Oliveira Bentes;
- As relações dialógicas e interculturais estabelecidas nas interações sociais: um olhar nas diferenças, por Angélica Bittencourt Galiza; Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer e Rita de Nazareth Souza Bentes;

- Imagens e sentidos na identidade de um sujeito surdo na/da amazônia tocantina, por Waldma Maíra Menezes de Oliveira e Ivanilde Apoluceno de Oliveira;

- A interpretação de libras como ato responsável na perspectiva intercultural, por Anna Paula de Souza Peres de Alcântara, Nathiele Martins Macêdo e Rita de Nazareth Souza Bentes.

O segundo eixo **Educação escolar na perspectiva inclusiva** concentra-se no espaço “escola” como lugar privilegiado para a concretização do direito à educação. A perspectiva inclusiva, defendida na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), parte do princípio de que “as escolas regulares de orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; [...]” Mittler (2003) reforça que a inclusão não se limita à integrar estudantes com deficiência às turmas regulares, mas exige transformação estrutural e cultural do sistema escolar.

Nos capítulos reunidos nesse eixo são abordadas as temáticas sobre políticas públicas, estratégias metodológicas, uso de tecnologias assistivas e adaptação curricular como caminhos para garantir a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. O eixo discute também a formação inicial e continuada de docentes, destacando que a qualidade da inclusão depende diretamente da preparação discente para lidar com a diversidade de ritmos, linguagens e formas de aprender.

A seguir, relacionamos os capítulos deste segundo eixo que discutem essa linha de pensamento e apresentam propostas para que a permanência de pessoas com deficiência no espaço escolar, a atuação e a formação dos (as) docentes, propiciem a eliminação de barreiras para que a aprendizagem aconteça:

- Por uma escola inclusiva: perspectivas sobre o planejamento e o plano educacional especializado, por Jéssica da Luz Sena; Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra; Alessandra Cardoso Figueiredo; Ivanilde Apoluceno de Oliveira;

- Planos educacionais individualizados (PEIs) e inclusão escolar: reflexos na aprendizagem de estudantes com deficiência, por Walquíria Marcelina de Almeida, Ana Paula Feitosa de Carvalho, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Rosângela Araújo Darwich;

- Política pública de inclusão de surdos da escola municipal de Barcarena-PA “Santa Sofia”: avanços e desafios, por Elton Pantoja Coutinho, José Anchieta de Oliveira Bentes e Rita de Nazareth Souza-Bentes;

- Desenho universal para aprendizagem como fundamento epistemológico e metodológico da educação especial inclusiva, por Miguel Costa Silva, Keila de Jesus Morais Lobato, Scheilla de Castro Abbud Vieira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e José Anchieta de Oliveira Bentes;

- Educação do campo e inclusão: um olhar sobre os caminhos para a participação de pessoas com deficiência, por Juliana Rodrigues Dias.

O terceiro eixo **Transversalidade e Inclusão** amplia o debate e trata a inclusão como princípio transversal que deve atravessar todas as políticas e práticas sociais. Booth e Ainscow (2011) argumentam que pensar a inclusão como princípio estruturante significa integrar suas diretrizes a todas as áreas – educação, saúde, cultura, transporte, trabalho – e não apenas ao sistema escolar. Nos capítulos deste terceiro eixo a transversalidade é compreendida como um processo de articulação intersetorial capaz de eliminar barreiras e criar oportunidades de participação plena. Mittler (2003) alerta que, sem essa articulação, as ações inclusivas correm o risco de se fragmentarem e perderem a eficácia.

Os capítulos postos neste eixo defendem que a inclusão seja entendida como valor ético e político, assumido coletivamente pela sociedade, família, escola, em diálogo com a perspectiva dos direitos humanos. Ficando assim organizado:

- Entre invisibilidades e resistências: a presença de alunos indígenas com deficiência nas pesquisas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação em educação na Amazônia, por Maria Gorete Cruz Procópio e Bianca Campos Valente;

- Autismo e sexualidade: o silêncio que invisibiliza direitos, por Janiby Silva de Oliveira, Alcione Fiel de Freitas, José Anchieta de Oliveira Bentes e Tania Regina Lobato dos Santos;

- Para compreender o capacitismo, por Paulo Everton Fernandes da Silva, José Anchieta de Oliveira Bentes e Jeniffer Thayna Nazare de Souza.

Como responsáveis por esta apresentação, sentimo-nos profundamente honrados(as) por participar desta construção coletiva, entendendo que este livro reafirma que a produção acadêmica é relevante quando se coloca a serviço da transformação social.

Que as reflexões aqui apresentadas inspirem educadores(as), pesquisadores(as), estudantes e todos(as) aqueles(as) comprometidos(as) com uma sociedade que não apenas acolhe, mas celebra a diversidade como condição para a justiça e a democracia dos direitos humanos. Vamos conversar?!

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Tradução português brasileiro: 2012 CSIE. 3ª ed. CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em 31 de jul. de 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51558913/CANDAU-Vera-Maria>. Acesso em 04 de ago. de 2025.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; Tradução da introdução: Gênese Andrade. 4a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/755219553/LIVRO-Mittler-P-Educacao-Inclusiva-Contextos-Sociais>. Acesso em 06 de ago. de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 - UNESCO Digital Library. Acesso em 13 de ago. de 2025.

I – ENTRE CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A interculturalidade não é método, é ética. É reconhecer que o outro não é margem, mas centro de sua própria história. Na Amazônia, cada gesto de escuta é uma ponte entre mundos. A educação intercultural é o rio que liga margens invisíveis. Portanto, “Falar de educação intercultural é enfrentar o apagamento. É dizer que corpos surdos, indígenas, branco, pardos, pretos e deficientes também são território de diversidades: urbano, ribeirinho, quilombola...

Fernanda Coimbra, Ivanilde Oliveira, José Bentes, Alessandra Figueiredo e Janiby Oliveira (2025).

1. PEDAGOGIA DA INTERCULTURAL CRÍTICA EM OPOSIÇÃO À PEDAGOGIA DA CRUELDADE: CORPOS DEFICIENTES NAS NARRATIVAS AMAZÔNICAS

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Primeiras Palavras

A designada Educação Inclusiva para educandos do chamado público da Educação Especial: pessoas com deficiência auditiva, visual, física ou intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015), tem sido objeto de discussão com certa intensidade nos últimos anos.

Entre os debates encontram-se discursos e práticas pedagógicas capacitistas¹, que oprimem corpos e vozes estabelecendo as pessoas com deficiência como inválidas, indefesas e desvalorizadas, configurando-se como uma pedagogia da crueldade, porque transforma os seres humanos em “coisas” a serem consumidas, provocando a morte, sem gerar cadáveres, além de serem ações de desumanização e de exclusão social.

Segato (2018, p. 11) denomina de pedagogias da crueldade:

a todos os atos e todas as práticas que ensinam, habituam e programam os indivíduos a transformarem o que está vivo e tem vitalidade em coisas. Nesse sentido, essa pedagogia ensina algo que

¹ O capacitismo “tem como base a construção e valorização de um padrão ideal de corpo e habilidades que são aceitas como mais humanas, mais importantes e mais dignas do que outros padrões de corpo e habilidades” (Souza; Cidade, 2023, p. 145).

vai muito além de matar, ensina a matar com uma morte sem ritual, com uma morte que deixa apenas resíduos no lugar do defunto.

Na região Amazônica nas práticas educativas são encontradas narrativas mitopoéticas que contém um universo simbólico rico em personagens que habitam as fronteiras entre o humano, o animal e o sobrenatural. Fares et al., (2013, p. 84) arrisca-se a afirmar que “[...] entender a Amazônia é também compreendê-la pelo viés mitopoético”.

Esses seres lendários, presentes na cultura oral dos povos da floresta, muitas vezes desafiam padrões corporais, sociais e ontológicos. Porém, no âmbito escolar os seres mitológicos são mantidos silenciados em termos de saberes ou então são trabalhados reforçando discursos de crueldade em relação a pessoas ditas “diferentes” e que fogem dos padrões de normalidade.

Quando integradas ao currículo escolar oficial ou oculto, essas práticas transformam a escola em um espaço de construção dos estigmas relacionados às deficiências, pautadas em uma educação eurocêntrica e norte-americanocêntrica praticada, em grande parte das escolas, que privilegiam temas, materiais didáticos, metodologias e formas de avaliar distantes da realidade amazônica. Por exemplo, as narrativas amazônicas quando inseridas nos currículos escolares são folclorizadas e os personagens são estereotipados, descaracterizados e desvalorizados.

No texto, o objetivo é analisar os princípios de uma pedagogia intercultural crítica, em oposição a pedagogia da crueldade, apresentando as lentes da interculturalidade crítica que questionam os modelos hegemônicos de ensino e de aprendizagem, em combinação com o imaginário e a mitopoética amazônica. Consiste em um estudo crítico que relaciona tais figuras à algumas questões sobre a escola e as pessoas com deficiência, ampliando os horizontes interpretativos da cultura amazônica, questionando as normatividades corporais e buscando evidenciar a construção de uma cultura inclusiva que se revela como parte inerente a própria cultura regional amazônica no contexto da valorizar as diferenças

corporais como fontes legítimas de conhecimento e do imaginário coletivo do respeito às diferenças socioculturais.

Trata-se de uma pesquisa teórica, fundamentada em autores da interculturalidade crítica e da Educação Especial, com destaque para Catherine Walsh, Paulo Freire e Ivanilde Oliveira, em diálogo com autores amazônidas como João de Jesus Paes Loureiro.

Este capítulo está organizado em 05 seções: as primeiras palavras, em cuja seção apresentamos nossas intencionalidades de abordar a educação especial a partir da interculturalidade crítica e da mitopoética; na segunda, estabelecemos o contraponto entre a pedagogia da crueldade com a pedagogia intercultural crítica, na terceira, desenvolvemos a teorização sobre cultura e a mitopoética amazônica, a partir dos corpos outros e dos saberes milenares; na quarta, apresentamos as analogias e as ressignificações da deficiência como potência simbólica; e na quinta, as considerações finais.

Cultura e Educação Especial Inclusiva: contraposição da pedagogia intercultural crítica à pedagogia da crueldade

As pedagogias da crueldade, conforme Rita Segato (2018) se referem a utilização de métodos, estratégias, atividades e de práticas de ensino que podem ser utilizadas em sala de aula e nas situações cotidianas para oprimir uma pessoa, estabelecer um padrão de ser humano, o que, abala o emocional e o autoestima de uma pessoa, matando aos poucos.

A pedagogia da crueldade utiliza-se de dispositivos do capitalismo, como o racismo, o patriarcado, a misoginia, o individualismo, o capacitismo para educar por meio da violência, impondo um padrão de corpo, impondo a ojeriza a um tipo de pessoa, aqueles e aquelas que não estão nos padrões de normalidade instituídos pela sociedade por meio de práticas de opressão e desumanização, como diria Paulo Freire (2005).

Desta forma, é preciso intuir uma oposição a essa didática do desprezo. Para isso, é importante construir um conhecimento novo, que reconheça e aceite os corpos como são, não impondo a sua reabilitação,

não os domar aos padrões normativos da sociedade. Para isso a abordagem freireana sobre interculturalidade crítica é fundamental.

A educação não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de constituição de identidades, como argumenta Néstor García Canclini (2008), ao abordar a interculturalidade e a hibridização cultural. Para ele a educação deve ser um espaço de diálogo entre diferentes culturas e identidades, promovendo a inclusão e o reconhecimento das diversidades.

Esse aspecto é central quando tratamos da inclusão escolar de alunos com deficiência. A educação inclusiva, conforme Oliveira (2022), demanda a criação de espaços onde as identidades possam ser afirmadas e valorizadas. A perspectiva freireana para a educação especial, defendida por Oliveira (2015), parte do princípio de que o processo educativo deve ser libertador e inclusivo, respeitando a singularidade dos indivíduos e promovendo o protagonismo do educando.

A construção de uma pedagogia Intercultural Crítica passa pela ressignificação do imaginário coletivo, que deve incluir as múltiplas formas de existência. O imaginário amazônico, repleto de simbolismos ligados à natureza e às tradições culturais dos povos locais, desempenha um papel fundamental na construção de uma Interculturalidade Crítica. Desta forma, na prática educativa, é essencial que o currículo inclua a história e a cultura da Amazônia, promovendo um ensino contextualizado que abranja a biodiversidade local e as lutas sociais dos povos amazônicos.

Da mesma forma, as pedagogias da Interculturalidade Crítica inserem-se no campo dos Estudos Culturais da Deficiência, como defendido por Tom Shakespeare (2006), ao serem consideradas parte dos estudos críticos de abordagens socioculturais. Essas pedagogias adotam uma versão do modelo social, com foco nas representações culturais, em vez de questões econômicas, distanciando-se de binarismos simplistas e assumindo uma posição de luta pela justiça social.

A questão central, nos termos de Shakespeare é que: [livre tradução nossa] “O modelo social é distinto do modelo médico ou

individual. Enquanto o primeiro define a deficiência como uma criação social – uma relação entre pessoas com limitações e uma sociedade que os incapacita – o segundo define a mesma nos termos de déficit individual”² (Shakespeare, 2006, p. 198).

Mas precisamos ir além dessas dicotomias modernistas do modelo social versus o modelo médico ou a deficiência versus a incapacidade, e deslocar o foco da investigação para a negligência em relação à cultura e a identidade da deficiência, adotando uma perspectiva crítica intercultural.

Neste sentido, a implementação de práticas culturais, artísticas e lúdicas, reconhecidas no pensamento educacional freireano, promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Projetos que utilizam teatro, música e jogos educativos facilitam a expressão e o protagonismo dos estudantes com deficiência, desafiando as limitações impostas pelas barreiras comunicativas e sociais (Nóvoa, 2015).

Assim, identificamos as contribuições do Paulo Freire, como precursor da educação intercultural crítica no Brasil, na qual também os Estudos Culturais da deficiência se ancoram. O pensamento freireano se fundamenta em pressupostos políticos, éticos e pedagógicos, caracterizando uma educação popular que valoriza "a importância da criticidade e das práticas e experiências de vida cotidiana dos sujeitos no processo de transformação social" dos oprimidos e socioculturalmente excluídos (Oliveira, 2015, p. 22) e, por conseguinte de uma educação emancipadora, ética, política e inclusiva.

Na pedagogia intercultural crítica, a integração desse imaginário pode ser um potente instrumento de inclusão e empoderamento. A partir de uma perspectiva freireana, a conscientização crítica dos educandos e de seus professores deve estar centrada no diálogo entre o saber local e a prática pedagógica

² No original: “The social model is distinguished from the medical or individual model. Whereas the former defines disability as a social creation — a relationship between people with impairment and a disabling society — the latter defines disability in terms of individual deficit” (Shakespeare, 2006, p. 198).

inclusiva (Freire, 1987). Esse processo permite que o aluno se reconheça como sujeito de sua própria história e, ao mesmo tempo, fortalece a relação com seu território e identidade cultural.

Freire (1996, p.25) afirma que "a educação libertadora é aquela que possibilita ao ser humano reconhecer-se como sujeito histórico de sua própria vida". Nessa linha, Oliveira (2022) destaca que a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional deve priorizar a construção de identidades autônomas, reconhecendo as especificidades de cada sujeito e promovendo a sua participação plena na sociedade. Essa incorporação pode ser um ponto de convergência com as práticas freireanas, que defendem uma educação contextualizada, emancipadora e crítica.

As pedagogias da Intercultural Crítica partem do princípio de que o conhecimento historicamente foi construído e transmitido de forma a privilegiar a visão eurocêntrica, negligenciando os saberes locais, particularmente os de povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, presentes na Amazônia.

Walsh (2009) aponta que a interculturalidade crítica busca subverter essa lógica ao promover uma educação que reconhece a pluralidade dos saberes e das formas de ser no mundo, o que é crucial no contexto amazônico, onde as práticas culturais e imaginários locais são inseparáveis das questões de identidade e resistência. Nos termos de que "a interculturalidade crítica se entende como processo, projeto e estratégia que intenta construir relações – de saber, ser, poder e da vida mesma – radicalmente distintas"³ (Walsh, 2010, p. 91, ênfase adicionada).

As pedagogias da Intercultural Crítica propõem a superação do colonialismo intelectual que subordina os saberes não ocidentais às epistemologias europeias. No contexto amazônico, e está intimamente relacionada à valorização dos conhecimentos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que carregam uma visão de

³ No original: "la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas" (Walsh, 2010, p. 91).

mundo ecológica e holística. Essa abordagem crítica questiona as bases eurocêntricas da educação e defende práticas pedagógicas que respeitem a diversidade de experiências e saberes da região.

A pedagogia da Intercultural Crítica emerge como uma ferramenta essencial para se repensar as políticas educacionais, sobretudo na escolarização de pessoas com deficiência. Esta questiona a colonialidade do ser, saber e do poder, buscando práticas que dialoguem com os saberes tradicionais amazônicos, respeitando a singularidade dos educandos e suas culturas locais.

Assim, a educação escolar de pessoas com deficiência, neste contexto, requer uma abordagem que vá além das adaptações físicas e pedagógicas. Como aponta Freire (1996), o processo de ensino-aprendizagem deve respeitar o sujeito em sua totalidade, incluindo sua cultura e contexto de vida. No caso da Amazônia, essa abordagem exige que o educador se atente aos saberes e práticas locais, favorecendo uma inclusão que não seja apenas formal, mas que valorize a subjetividade do educando e, portanto, da cultural, do imaginário, seus saberes e identidades amazônicos diversos.

Cultura e Mitopoética Amazônica: corpos outros, saberes milenares

Diferente do senso comum, a cultura não se restringe às expressões artísticas, folclóricas, crenças etc. de um povo, ou grupo social. Conforme descrito no Dicionário de Ciências Humanas de Jean François Dortier (2010), o conceito de Cultura é um conceito amplo que representa o conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social.

Mas vamos além, consideramos que o conceito de “Cultura” deve estar alinhado à perspectiva da Interculturalidade Crítica em que, grosso modo, pode ser definido como um processo dinâmico de interação e troca entre diferentes grupos culturais, e não um conjunto estático de características de um determinado grupo. A interculturalidade enfatiza a importância do diálogo, do respeito mútuo e da compreensão mútua entre culturas, buscando a

construção de relações mais equitativas e a superação de preconceitos e estereótipos.

Na Amazônia, nos espaços rurais e até mesmo nos espaços urbanos, pode-se identificar as múltiplas culturas locais e os imaginários que são profundamente influenciados pela relação com as florestas, os rios e as tradições dos povos originários. Essas influências impactam diretamente no modo como a educação é pensada e praticada. Neste sentido, a ampliação do conceito de cultural pode ser observada nos escritos de Oliveira (2015, p.30) ao remeter a chamada de atenção de Paulo Freire sobre o processo educativo, que se pautam nos saberes vivenciados, nas práticas na prática social provenientes das lutas dos movimentos populares, e afirma que os “saberes são culturais e envolvem o corpo inteiro, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo olhar, pelos gestos”.

Para Paulo Freire, a cultura é uma construção coletiva e histórica, resultado da ação dos seres humanos sobre o mundo. Em sua visão, "os homens, ao se relacionarem com o mundo, não apenas o transformam, mas o humanizam" (Freire, 1987, p. 43). Isso significa que a cultura não é algo dado ou fixo, mas o produto de processos históricos, sociais e políticos nos quais os sujeitos se constituem enquanto agentes transformadores da realidade. A cultura, para Freire, é também um campo de disputas, no qual se enfrentam projetos antagônicos de sociedade.

Estudos de Oliveira (2015), aludem a compreensão de cultura por Paulo Freire como espaço de resistência e de emancipação. A sua pedagogia valoriza os saberes populares, os conhecimentos tradicionais e a experiência vivida como expressões legítimas, em oposição à visão eurocêntrica e colonialista que hierarquiza os saberes. Deste modo, ao tratar sobre os Movimentos de Educação Popular, Brandão (2017) acrescenta que a “Cultura é tudo o que o homem agrega à natureza; tudo o que não está inscrito no determinismo da natureza e que nela é incluído pela ação humana”. Acrescentaríamos: natureza é cultura e cultura é natureza. O autor defende a ideia de que:

o homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, a compreende e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. Nesse sentido é que ele cria outro mundo, o mundo da cultura, do qual, por sua posição de criador, ele é sujeito, e é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza.... (Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte, 1983, p. 83 *apud* Brandão, 2017, p. 393).

Distinguem-se na cultura seus produtos: instrumentos, linguagem, ciência, a vida em sociedade e os modos de agir e pensar comuns a uma determinada sociedade, que tornam possível a essa sociedade a criação da cultura. (Movimento de Educação de Base, 1983, p. 78).

Oliveira (2015) defende que Paulo Freire é um teórico que fundamenta a Educação Intercultural Crítica, no Brasil, ao propor o diálogo entre diferentes formas de saber e a superação das relações opressoras, sendo a diferença uma categoria fundante em suas obras. Os estudos apontados por Oliveira (2015, p. 84) afirmam o entendimento de que para Paulo Freire as diferenças interculturais “existem e apresentam cortes de classe, raça, de gênero, e como alongamento destes, de nações...”. Para a autora, a “cultura dominante, por estar ligada ao poder econômico e político, tende a impor sua “superioridade” às demais expressões culturais”, e acrescenta que, para Freire:

[...] Conforme Freire (1993c) esta cultura [a dominante] (grifo nosso) recusa a diferença, não pretende ficar igual ao diferente e nem tem a intenção de que o diferente fique igual a ela; o que pretende é “mantendo a diferença e guardando a distância, ao admitir e enfatizar na prática, a “inferioridade” (grifo nosso) dos dominados. Assim, a questão da diferença está vinculada à opressão social, sendo dimensionada por Paulo Freire como um problema político (Oliveira, 2015, p. 85).

Ao integrar a perspectiva freireana com os aportes da interculturalidade crítica, Oliveira (2015) explicita no pensamento

de Paulo Freire, uma concepção de cultura como espaço de diálogo, conflito e transformação, em que se reconhecem as culturas historicamente silenciadas e se luta por uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Catherine Walsh e Vera Candau aprofundam o debate sobre a Interculturalidade Crítica, que vai além da tolerância entre culturas e propõe a transformação das estruturas de poder que perpetuam desigualdades étnico-raciais, sociais e epistemológicas.

Walsh (2009), por exemplo, afirma que a interculturalidade crítica é “um projeto político-pedagógico que busca descolonizar o conhecimento, o ser e o poder”. E, Vera Candau (2012) defende uma proposta educacional que valorize as diferenças culturais como constitutivas da identidade brasileira, especialmente no que diz respeito às relações étnico-raciais e às culturas indígenas, africanas e populares. Compreende que a educação intercultural deve se articular com os direitos humanos, a justiça social e o reconhecimento da pluralidade de saberes.

Neste contexto, o conceito de imaginário emerge intrinsecamente relacionado a cultura. Para Thompson (2009) e Durand (1997), o imaginário refere-se ao conjunto de representações simbólicas que constroem a visão de mundo de um grupo ou indivíduo. Thompson (2009, p. 145) destaca a mediação simbólica da cultura na construção das identidades, afirmando que “as práticas simbólicas são centrais para a produção e reprodução das formas de dominação social”. Esse imaginário é particularmente importante no campo da educação, no qual os educandos entram em contato com diferentes narrativas que forjam suas identidades culturais e sociais.

Durand (1997), por sua vez, propõe que o imaginário possui uma dimensão antropológica, sendo a fonte de significados que vão além do plano racional. Assim, o imaginário contribui para a formação da subjetividade e do senso de pertencimento, especialmente para aqueles historicamente marginalizados ou excluídos, como o público da Educação Especial. O imaginário

coletivo, conforme Thompson (2009) e Durand (1997), exerce uma influência fundamental na formação dos imaginários sociais.

A educação, então, pode desempenhar um papel central no desenvolvimento e na construção de alteridades culturais, especialmente em sociedades que lidam com uma diversidade de formas de ser e estar no mundo combatendo formas da pedagogia da crueldade e de exclusão.

O conceito de “alteridade” que nos referenciamos aqui remete àqueles conceitos que entre os quais fundamentam a “Filosofia da Libertação” de Enrique Dussel: “totalidade”, “alteridade” e a “prática da libertação”. Conforme Oliveira e Ramos (2020, p. 54-59):

a) o primeiro conceito – de **Totalidade** – refere-se ao fundamento da lógica antológica totalitária do ser que justifica a exclusão do “Outro”, visto pela cultura hegemônica como o bárbaro, do “Não-Eu” relacionado à dicotomia de subordinação “identidade (o Eu) - diferença (o Outro).

b) O segundo conceito – de **Alteridade** – fundamenta-se na lógica da Filosofia da Libertação que “começa pelo *cara-a-cara*, pelo reconhecimento do Outro como Outro”, problematizando o discurso da totalidade e possibilitando o processo de libertação, baseada na relação “distinção-convergência” de alteridade.

c) O terceiro conceito – de **Práxis da libertação** – “consiste no ato que se transpõe o horizonte dos sistemas, entra na exterioridade e constrói uma nova formação social mais justa”.

Gaston Bachelard (2008) ao investigar a poética do espaço e o simbolismo presente no cotidiano, contribui com a ideia de que a construção identitária passa pela interiorização dos símbolos e imagens que compõem a realidade vivida e a percepção de si mesmo. A casa, como metáfora para o ser, é um espaço de proteção e desenvolvimento da identidade, sendo a escola um desses “lugares de ser” fundamentais.

Segundo Gruzinski (2001), o imaginário é uma ferramenta essencial para transcender os limites impostos pelas narrativas dominantes, permitindo que novas formas de subjetividade sejam reconhecidas e valorizadas. Para os educandos com deficiência,

esse processo é vital, pois envolve o reconhecimento de sua dignidade e autonomia, conforme apontado por Oliveira (2022), que ressalta a importância da visibilidade das pessoas com deficiência em contextos culturais diversos.

A educação proposta por Loureiro (2020) e Gruzinski (2001) exige que os processos educacionais reconheçam e incorporem as diversas formas de ser e de saber presentes nas culturas. No contexto da educação especial, isso implica em um esforço consciente para desconstruir estereótipos e imaginar novas possibilidades de existência para os sujeitos com deficiência.

João de Jesus Paes Loureiro (2001, p. 328), explicita:

Sobre a Mitopoética, utilizando a metalinguagem dos símbolos e tendendo criar, por sucessivas aproximações (como bem adverte Gilbert Durand, ao estudar mito e poesia), uma sorte de persuasões iluminantes, o mito não faz outro percurso que não seja do antropólogo para o poético. A incorporação da condição poética pelo mito, nessa modalidade de “trajeto antropológico” em uma cultura, revela também, por substância, o denso processo da conversão semiótica. [...] No caso do mito, sua conversão em poesia acontece quando a dominante deixa de ser mágico-religiosa para tornar-se estética. Quando ele deixa de ser o funcionamento de códigos sociais e passa a ser linguagem significante. Ou, uma “prática significante”, como da arte diz Julia Kristeva. Interfere, nesse processo, o gesto de distanciamento contemplativo diante do mito, que pode ocorrer tanto dentro de uma determinada cultura, como na relação com o mito de outra cultura.

Assim, na tentativa de “abordar a interseção entre imaginário, cultura e poética na Amazônia, reforçamos a necessidade de romper com os padrões normativos que excluem e oprimem as pessoas com deficiência, as formas de ser e estar no mundo.

Podemos ampliar a discussão sobre o imaginário coletivos da cultura e mitopoética amazônica, quando destacamos a materialidade dos arquétipos do diferente relacionadas às Interculturalidade Crítica.

Analogias e Ressignificações: deficiência como potência simbólica

No campo dos estudos da Educação Especial Inclusiva e da Educação Intercultural Crítica em contraponto a uma “Pedagogia da Crueldade”, problematizamos a seguinte questão: Pode-se relacionar analogias simbólicas sobre as pessoas com deficiência nas narrativas orais e mitopoéticas amazônicas? Por exemplo, associar os pés para trás do Curupira como uma deficiência?

A partir das reflexões de Fares (2025), podemos relacionar os aspectos identitários de pessoas com deficiência com a mitopoética amazônica, embora pese um estranhamento *a priori*, porque a mitologia amazônica é povoada por seres que carregam em seus corpos ou modos de existência traços considerados “fora do comum”.

O Curupira, por exemplo, é um protetor das matas que tem os pés virados para trás — uma inversão corporal que o torna enigmático. Já o Boto é um ser metamórfico, que assume a forma de homem durante as noites de festa para seduzir mulheres, retornando ao rio pela manhã. Há também a Matinta Pereira, idosa de fala rouca ou muda, que se transforma em pássaro noturno e cuja presença é envolta em ambivalência entre sabedoria e temor. O Mappinguari, por sua vez, é uma figura de corpo descomunal, com uma boca no estômago e odor forte, uma aparência temida, mas também sagrada para muitos povos.

Esses seres, ao desafiar os padrões corporais e comportamentais, representam uma mitopoética da diferença. As suas características podem ser interpretadas como marcas de deficiência física, sensorial ou neurodivergência, ressignificadas não como fragilidade, mas como potência mítica e função social. O corpo que destoa do “normal” na narrativa tradicional assume funções de mediação entre mundos, proteção ambiental ou justiça social — dimensões que podem inspirar práticas sociais e educacionais mais inclusivas e dialógicas.

Ao reconhecer nos corpos mitológicos traços de anomalia ou deficiência, é possível construir analogias simbólicas com os sujeitos reais com deficiência no cotidiano escolar.

No caso da narrativa do Curupira temos uma criança desfigurada em tamanho pequeno com cabelos de fogo, uma fisionomia monstruosa com destaque para os pés virados para trás. Da mesma forma os autores descrevem o Curupira da seguinte maneira: “menino moreno que tem pelos no corpo, tem os pés virados para trás, cabelos vermelhos, dentes verdes... É um monstro do mal? Não! (grifo nosso)” (Bentes et al., 2009, p. 18).

O Curupira pode ser lido como alguém com alteração física nos membros inferiores — característica que, na cultura capacitista, seria associada a limitação, mas que, no mito, é sinal de inteligência estratégica e domínio do território. Da mesma forma, a Matinta Pereira, com sua fala precária ou ausente, pode representar a figura da pessoa com deficiência auditiva ou múltipla, sendo ainda assim — ou por isso — uma detentora de saberes espirituais e comunicação não-verbal.

O Boto, ser híbrido, pode ser associado às experiências de corpos que não se encaixam nas classificações estanques — incluindo deficiências invisíveis, como o autismo ou as síndromes raras. Ele atua como uma metáfora para identidades fluidas e múltiplas, desafiando a lógica da normalidade. Essas figuras podem ser trabalhadas pedagogicamente como recursos para desenvolver empatia, questionar o capacitismo e abrir espaço para escutas plurais na escola. Sendo que na narrativa do boto há uma transmutação entre ser humano e ser aquático. Uma espécie de hibridismo sendo que não é mais nenhuma espécie nem outra. Os autores descrevem o híbrido homem-boto:

ele se transforma em homem: forte, alto, moreno. Ele se veste de branco e tem um perfume muito cheiroso; ele usa também um chapéu, pois ele não se transforma totalmente em homem e ainda fica parecido com um boto [...]” (Bentes *et al.*, 2009, p. 16).

Assim, a mitopoética amazônica, rica em símbolos, narrativas e ensinamentos ancestrais, atua como ferramenta potente na mediação pedagógica intercultural e inclusiva. As histórias do Curupira, da Matinta Perera e da Cobra Grande, por exemplo,

expressam visões de mundo baseadas na circularidade do tempo, na espiritualidade da natureza e na interdependência entre os seres, ou seja, do Outro com o Outro.

Simões (2016, p.18), ao citar Eidorfe Moreira, destaca que:

a Amazônia é um anfiteatro, de forma “excessivamente alongada”, nesse imenso e solene anfiteatro não apenas se representa e desfila a vida em infindas manifestações performáticas, mas ele, anfiteatro, é a própria síntese de uma espécie de vida e de vivência, marcadas por experiência plena de magia e sedução. O anfiteatro assimétrico e irregular, de que fala Eidorfe Moreira, é constituído de rio e de floresta que sintetizam para o homem amazônida uma realidade com dupla função: uma imediata, lógica, objetiva fonte de vida e subsistência e outra mediata, mítica, mágica, plena de encantos e encantamento, responsável por todos os seus sonhos e devaneios. A intersecção dos dois espaços resulta numa síntese complexa e ao mesmo tempo simbólica, em que residem os substratos mais legítimos da cultura amazônica.

A paisagem composta e emoldurada por rios e florestas significa para o amazônida, portanto, não apenas o espaço de vida e trabalho num cotidiano repetitivo, mas também o elemento mediador de uma ligação com o maravilhoso e com o fantástico. Nessa paisagem, homens, animais, seres, rios, florestas são vistos e observados com a perspectiva de perscrutação e captação do sentido íntimo das coisas.

Neste sentido, o Boto e o Curupira são duas referências vividas no cotidiano ribeirinho, urbano e rural, do imaginário dos povos amazônicos que apresentam versões diversas, embora mantenham uma matriz das respectivas narrativa. Assim, o Boto é inerente do ambiente aquático e o Curupira da terra firme. Geopoliticamente falando, Simões (2016, p.18-19) destaca que:

Os rios da Amazônia “constituem uma realidade excepcional e não apenas por formarem uma bacia de 4.778.374 km de curso de água, mas por ser o rio, nesse incomparável espaço, quase tudo, ou seja, por estar intimamente ligado à vida e à cultura da região: “Rio, pão líquido, andar em procissão de espumas, alimento de lendas, poesia,

piracemas de ânsias, preamares, sílabas” (Loureiro,1995, p.62-63). Desses rios emergem botos, iaras, boiunas, cobras-noratos e todo um mundo encantado que habita as suas profundezas para conviverem com o caboclo ou com o homem citadino, numa permanente unidade...

Da mesma forma, a floresta é vista como:

Elemento primevo [primeiros tempos] (grifo nosso) na constituição da paisagem, a floresta amazônica absorve e catalisa o comportamento do homem amazônida, imprimindo à região uma espécie de estilo de vida e cultura. Dessa floresta, vista metaforicamente, pelos que olham à distância, como um arquétipo, responsável pela sustentação da vida no planeta, nesse novo milênio, e cuja destruição representaria uma catástrofe, dessa mesma floresta assistimos à afloração de histórias cheias de encanto e magia, que o comprova o acervo IFNOPAP, de mais de 5.300 relatos (Simões, 2016, p. 20).

Assim, a interseção entre Educação Especial, Interculturalidade e Educação Intercultural revela-se não apenas possível, mas urgente no contexto da Amazônia Paraense, marcada por uma intensa diversidade étnica, ecológica, linguística e social. Pensar a escolarização nesse território exige reconhecer as diferenças como constitutivas da realidade local — sejam elas oriundas de condições de deficiência, sejam expressões de pertencimentos culturais, religiosos e territoriais diversos. Trata-se, portanto, de superar modelos homogêneos e excludentes de educação, realizando críticas aos discursos e práticas capacitistas e desumanizadoras, estabelecendo práticas que dialoguem com a pluralidade de saberes, experiências e modos de vida presentes tanto nas comunidades tradicionais quanto nos contextos urbanos.

A Educação Especial, que historicamente esteve vinculada a modelos clínico-patológicos e assistencialistas, vem sendo ressignificada à luz dos direitos humanos, da equidade e da justiça social (Mantoan, 2003). No entanto, mesmo com os avanços legais e teóricos, ainda é possível observar práticas escolares que tratam estudantes com deficiência de maneira estigmatizada, reforçando

barreiras atitudinais e epistemológicas. Em escolas da periferia de Belém, por exemplo, é comum encontrar crianças com deficiência intelectual ou autismo que são isoladas em salas “especiais” ou excluídas de atividades coletivas, sob o argumento de que “não acompanham o ritmo da turma”. Essas práticas revelam não apenas uma lacuna na formação docente, mas também uma visão de mundo que recusa a diferença como valor pedagógico.

Paralelamente, a Interculturalidade oferece aportes teóricos e políticos fundamentais para descolonizar a escola e democratizar os saberes e conhecimentos. Boaventura de Sousa Santos (2000) propõe a “ecologia de saberes”, que rompe com a monocultura da razão ocidental e valoriza epistemologias originárias, afrodescendentes, periféricas. A Interculturalidade crítica, nesse sentido, não se limita à coexistência de culturas, mas pressupõe a transformação mútua entre os sujeitos em contato, a partir da escuta ativa e da valorização da alteridade.

Na Amazônia Paraense, onde convivem povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes nordestinos e populações urbanas empobrecidas, a escola precisa ser um espaço de reconhecimento da pluralidade cultural como fundamento pedagógico:

As representações da grandeza do espaço sempre tiveram presentes nos debates sobre as identidades da Amazônia. O urbano e o rural, o rio e a floresta, as ranhuras no solo seco e a lama intransponível dos tempos de cheias, muitas são as formas de apresentação da natureza- cultura na região (Fares, 2018, p. 88).

Nesse cenário, a Educação Intercultural torna-se o caminho para operacionalizar pedagogias sensíveis às identidades locais e às narrativas orais comunitárias, trabalhando-as pedagogicamente de forma inclusiva. Assim, por exemplo, podemos aludir que uma professora possa desenvolver um projeto pedagógico em que as crianças com e sem deficiência dramatizem narrativas amazônicas adaptadas, como a da Iara e do Boto, com inclusão de alunos surdos utilizando a Libras e a expressão corporal. A adaptação da

mitopoética amazônica, nesse caso, não se caracteriza apenas recurso didático, mas dispositivo de pertencimento e construção coletiva de sentido. Isso evidencia como a mitologia local — parte do imaginário cultural profundo da região — pode ser mobilizada para construir pontes entre diferenças e romper com a lógica da exclusão.

A partir desses comentários enunciamos alguns princípios da educação intercultural crítica:

1) combate todas as estruturas colonizadoras, patriarcais, racistas, capitalistas e capacitistas. Opõe-se a todas as colonialidade de ser, saber e poder que impõem corpos perfeitos;

2) combate toda forma de expropriação da vida, as atitudes consumistas, individualistas e de ataque à dignidade humana;

3) busca a solução dos problemas cotidianos, a solução de conflitos por meio do diálogo, por meio da empatia, da sensibilidade para com o outro, aceitando-o (a) como uma forma de ser, viver, se comunicar e de estar no mundo;

4) busca um ensino crítico, que parta da realidade e cultura local, que não folcloralize o imaginário e as mitopoéticas, e que vise a transformação das estruturas, instituições e relações sociais.

Na Amazônia Paraense, na qual a diversidade cultural e biológica é entrelaçada às práticas educativas, a interseção entre educação inclusiva e intercultural é urgente. A educação escolar ainda enfrenta desafios estruturais e simbólicos para acolher estudantes com deficiência, sobretudo nas regiões ribeirinhas e periféricas. Tais estudantes são, muitas vezes, invisibilizados por ausência de acessibilidade, formação docente precária e currículos pouco sensíveis às realidades locais.

Desta forma, inspirar-se na mitopoética amazônica para criar práticas pedagógicas inclusivas é reconhecer que os saberes tradicionais podem dialogar com a pedagogia crítica, especialmente a freireana, no combate às opressões. Paulo Freire (1996, p.41 e p.59) nos lembra que “ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”, bem como “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e isso inclui respeitar suas origens, seus corpos, suas vozes, silêncios e as diferenças.

A leitura simbólica da deficiência a partir dos mitos pode, por exemplo, ser incorporada em atividades de leitura, artes, teatro, produção textual, oralidade e estudos do meio. A escola pode se tornar espaço de valorização dos corpos múltiplos, assim como na mitologia, onde a diferença não é déficit, mas parte constitutiva do coletivo.

Considerações Finais

A educação, entendida como prática cultural e emancipatória, desempenha um papel crucial na construção das identidades culturais, especialmente no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência. A partir de uma perspectiva intercultural e freireana é possível transformar o imaginário social, promovendo uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade.

Ler a deficiência à luz da mitopoética amazônica é um convite à descolonização do olhar. Na Amazônia Paraense, na qual as narrativas orais seguem vivas nas margens dos rios e na memória dos mais velhos, a escola pode se reinventar como espaço de escuta, de inclusão e de reconhecimento dos saberes locais, trabalhando as narrativas orais na perspectiva da inclusão e da pedagogia humanizadora ao invés da pedagogia da crueldade.

Os corpos desviantes dos mitos nos ensinam que há potência naquilo que é diferente, e que a deficiência, assim como o mito, pode ser lida como um modo outro de estar no mundo. Cabe à educação, sobretudo em contextos amazônicos, acolher essa diferença com sensibilidade, criticidade e diálogo na busca da construção de uma prática pedagógica inclusiva, anticapacitista e intercultural, em que a mitopoética amazônica podem ser entendida como “contra-didáticas”, uma vez que são sustentadas por meios estéticos que reelaboram a relação ensino-aprendizagem da ordem da dominação, de modo contra-ideológico no combate a cultura de exclusão e a todas as formas de preconceitos nos processos de escolarização de pessoas com ou sem deficiência, ouvindo todas as vozes.

A articulação entre imaginário e identidade, como proposto por Thompson (2009), Durand (1997) e Canclini (2008), oferece um caminho teórico para compreender como o processo educacional pode se constituir em um espaço de construção de sujeitos autônomos e conscientes de sua própria história. A inclusão escolar, nesse sentido, não é apenas uma questão de acesso, mas de reconhecimento e valorização da singularidade de cada aluno e das diferenças como constitutivas do social.

A articulação entre as pedagogias interculturais críticas e as práticas freireanas na Amazônia oferece uma alternativa potente para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, especialmente para educandos com deficiência. Ao valorizar os saberes locais e ao promover uma prática pedagógica dialógica e crítica, é possível avançar na construção de uma escola mais democrática e culturalmente significativa.

O diálogo entre as pedagogias interculturais críticas e os princípios freireanos apresenta-se como uma via promissora para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na Amazônia. O estudo aqui apresentado indica que para efetivar uma educação inclusiva que respeite as particularidades dos educandos com deficiência, é necessário romper com a lógica colonial eurocêntrica e promover uma educação que valorize os saberes locais e culturais da região.

Em suma, a proposta de uma pedagogia da Intercultural Crítica na Amazônia para a educação de alunos com deficiência é um caminho para a transformação social e educativa. Ela visa não só a inclusão escolar, mas também a valorização da diversidade cultural e ambiental da região, promovendo uma educação mais justa e equitativa para todos os educandos, portanto, respeitando os imaginários, as culturas, identidades e saberes próprios dos que nela vivem.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 377–407, set. 2017.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; SILVA, Maria Joaquina Nogueira da; MOTA, Carina da Silva; NASCIMENTO, Flavio Matheus Goulart do; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. **Narrativas amazônicas**: mãos que contam em uma versão bilíngue e em Braille. EDUCIMAT, 27. Belém: IEMCI, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. Revisão e coordenação de tradução, Marcia Valéria Martinez de Aguiar. 1ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARES, Josebel Akel. Imagens Poéticas das Águas Amazônicas. In Camelo, Marco Antônio da Costa *et. Al.* **Sociedade e saberes na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2018. (p.88- 118). Disponível em: <https://paginas.uepa.br/eduepa/index.php/2019/06/07/320/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

FARES, Josebel Akel. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. **Revista Cocar** (UEPA). vol. 7, n.13. p. 82-90, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/244>. Acesso em: 03 fev. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Educação Intercultural e Inclusão**. Belém: EDUFPA, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Inclusão Escolar na Perspectiva Freireana**. Campinas: Papirus, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis/RS: Diálogos Freireanos, 2020.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SIMÕES, Maria do Socorro Galvão. Nós e laços da Amazônia: caminhos da oralidade. In: NASCIMENTO, Luciana Marino do e SIMÕES, Maria do Socorro Galvão (Orgs). **Traços e laços da Amazônia**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016. (p. 09-21).

SHAKESPEARE, Tom. The social model of disability. In: DAVIS, L.J (Ed). **The Disability Studies Reader**. 2nd ed. New York: Routledge, 2006, p.197-204.

SOUZA, Doralice Lange de; CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. Explorando diferentes faces do capacitismo e da luta

anticapacitista: considerações sobre alguns discursos midiáticos relacionados com os jogos paraolímpicos. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.24, n.1, p. 143-164, jan./jun., 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/14437>. Acesso em 27 set. 2024.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Colonialidade do Poder: Um Pensar a Partir da América Latina**. Curitiba: CRV, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia-La Paz, 2010. p. 75-96. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?cid=F7451EDDB7D4EE77&id=F7451EDDB7D4EE77%21300&parId=F7451EDDB7D4EE77%21258&o=OneUp>. Acesso em 16 fev. 2025.

2. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E INTERCULTURAIS ESTABELECIDAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR NAS DIFERENÇAS

Angélica Bittencourt Galiza
Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer
Rita de Nazareth Souza Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Considerações Iniciais

Este estudo emerge da disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos”, ministrada pelo Prof^o. Dr. José Anchieta Oliveira Bentes, do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), da Universidade do Estado do Pará, que trouxe como um dos objetivos problematizar os comportamentos da **indiferença** a favor dos posicionamentos da **diferença**, no campo da educação intercultural e inclusiva, realizada no período de 17 de setembro a 18 de dezembro de 2024.

Nessa disciplina, foi realizado no dia 04 de dezembro de 2024 o debate sobre a temática da “Interseccionalidade na educação especial”, mediada pelas professoras Cyntia França e Waldma Oliveira, as quais trouxeram algumas materialidades que mostram explicitamente a desigualdade por meio das diferenças. Embora a temática tenha sido sobre a interseccionalidade, vamos usar uma das materialidades para a nossa discussão principal neste artigo, **são as relações dialógicas e interculturais estabelecidas nas interações sociais**.

A materialidade escolhida para reflexão e apreciação foi o vídeo “Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo

estrutural¹ na sua cara!”, do comunicador André Santos, que divulgou no seu perfil do *Youtube*, em 2024. Este vídeo também circulou no site de notícia Mundo Negro², em 18 de julho de 2023, publicado por Isadora Santos, chamando atenção para o capacitismo pela visão do filósofo Marcelo Zig, que também é palestrante e ativista dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Fundador do Coletivo de Pessoas Pretas com Deficiência e Quilombo PcD.

Este vídeo foi apresentado na sala de aula na disciplina supracitada, o qual revela com clareza as manifestações naturalizadas do racismo estrutural na sociedade brasileira. A proposta audiovisual instiga o público a identificar e refletir sobre práticas cotidianas que perpetuam desigualdades históricas com base nas diferenças provocando indiferenças.

A denúncia presente no vídeo transcende a esfera individual e aponta para um sistema que opera silenciosamente para excluir e marginalizar sujeitos racializados, que são classificados por suas diferenças, as quais provocam muitas opressões e desigualdades. Por isso temos que nos contrapor ao racismo estrutural e perceber que este vai muito além de atitudes individuais ou falhas pontuais em instituições. A nossa responsabilidade é especial no sentido de que nos desdobramos em uma singularidade e em uma relação dialógica, que “O dever encontra a sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha própria unicidade” (Faraco, 2017, p. 155).

Um olhar amplo que permite nos incluir na “responsabilidade especial” do ato vivido e concreto. A vida real consciente que significa dizer “A vida pode ser compreendida pela consciência

¹ Conceito aprofundado e popularizado pelo jurista e filósofo Silvio Almeida (2019).

² O Mundo Negro é um portal de notícias voltado para a comunidade negra brasileira e demais etnias que se interessem por assuntos relacionados à cultura afro-brasileira e aos cotidianos dos afrodescendentes no Brasil e no mundo. Disponível em: <http://mundonegro.inf.br/quem-somos>. Acesso em 05 de julho de 2025).

somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral” (Bakhtin, 2017, p. 117).

Almeida (2019) nos ajuda a ampliar esse olhar, pois para ele, o racismo não é um desvio ou uma exceção, mas sim parte da engrenagem que sustenta a nossa sociedade. Está presente nas formas como o poder, as oportunidades e até as narrativas são organizadas como normal na sociedade. “A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade (Almeida, 2019, p. 15).

A discussão se justifica não só como contraponto ao comportamento desrespeitoso e discriminador com o(a) sujeito(a) marcado(a) por suas singularidades, que constitui sua alteridade, como também por um ser integrante de uma sociedade em que as relações dialógicas e interculturais estabelecidas socialmente são necessárias fazendo-nos refletir acerca de uma problemática a qual tem uma solução consciente: **como as pessoas são marcadas em suas diferenças histórico-social em suas relações interculturais e dialógicas?**

A partir dessa problemática delimitamos o objetivo geral de nosso estudo que é **discutir o ato responsável dos sujeitos nas relações de alteridade estabelecidas socialmente**, considerando as diferenças interculturais e dialógicas, e **como objetivo específico temos: identificar a diferença e indiferença, mostrando a igualdade que aproxima e a desigualdade que deforma socialmente** os sujeitos em suas práticas cotidianas nos grupos de interação.

Para apreciarmos com mais rigor, vamos nos fundamentar nas discussões de **Bakhtin (2010)** com a construção do sujeito singular e seu ato responsável e das contribuições de **Geraldi (2015)** com a discussão baseada na diferença e na desigualdade dialogando com **Apoluceno (2015)** sobre diferença, desigualdade e interculturalidade. Ainda nessa esteira do diálogo, convocamos **Bentes, França (2016)** com a discussão sobre a identidade e a alteridade das pessoas com deficiência, a partir de três construções teóricas: a normalidade, a diversidade e a diferença articulando

essa discussão com o jurista **Almeida** (2019) no tocante a discussão sobre o racismo estrutural.

Ato responsável do sujeito dialógico e intercultural

Nesta seção, dialogamos com os autores que trazem a discussão sobre o sujeito na responsabilidade de seus posicionamentos e ações marcados por suas diferenças nas suas relações dialógicas e interculturais, que refutam a desigualdade, a violência, a discriminação racial e de classe, reconhecendo o(a) outro(a) como parte de um projeto de vida coletivo e social.

Para Mikhail Bakhtin (2010), o sujeito não é uma entidade isolada e estática que vive suas ações em um mundo não concreto, mas um sujeito que se constitui na relação com o outro, no embate com a alteridade e no reconhecimento da responsabilidade por suas ações no mundo. O autor afirma que o “ato ético responsável” é condição para uma vida autêntica e para a construção de um sujeito singular. “Não posso me esquivar da responsabilidade de meu ato único e irrepetível no mundo” (Bakhtin, 2010, p. 51).

Este posicionamento aléxico que constrói a ponte entre mim e o outro - entre o eu-outro - que permite o reconhecimento do sujeito na sua diferença, considerando o seu modo de vida peculiar e coletivo na construção do porvir, de uma sociedade mais humanitária e justa contra a indiferença ao outro(a) com desigualdade.

Ao falarmos sobre o sujeito é inevitável não falar de encontros. Ninguém se constrói sozinho. Somos moldados pelas relações que vivemos, pelas palavras que trocamos, pelos olhares que nos reconhecem, ou até que nos negam. Bakhtin (2010) nos ajuda a entender que o sujeito é sempre um “ser-com-o-outro”. Ele só existe na medida em que se relaciona, escuta, responde, age. E é justamente nesse agir, “ato ético responsável”, que temos a transformação. Bakhtin aponta ainda, que cada um de nós é único, irrepetível, e por isso mesmo, está envolvido com a responsabilidade daquilo que se faz no mundo. Essa ética do cotidiano, que muitas vezes invisível, é o que sustenta as

possibilidades de uma convivência mais justa, especialmente em contextos marcados historicamente por diferenças culturais.

Geraldi (2015) aprofunda essa ideia quando afirma que “a diferença identifica, a desigualdade deforma” (Geraldi, 2015, p. 103). Este enunciado é curto, mas complexo e denso. Neste sentido, nos faz refletir que a diferença faz parte de quem somos. É por meio dela que nos tornamos únicos, pois dessa forma, construímos nossa identidade. No entanto, quando essa diferença é atravessada por relações de poder que inferiorizam, é algo que precisa ser visto, reconhecido. E é justamente aí que a educação, especialmente a intercultural, precisa atuar: na ruptura com a indiferença, na escuta comprometida, na construção de outras formas de estar com o outro.

Essa perspectiva ética do sujeito é essencial para pensar as relações sociais marcadas por um racismo não comum, mas um racismo estrutural, como é apresentado pelo vídeo divulgado por André Santos. Reconhecer o outro e assumir responsabilidade como ele é se colocar na sociedade com uma postura diferente assumindo um gesto político, ético e transformador.

Almeida (2019), nos ajuda a ampliar o olhar, pois para ele o racismo não é um desvio ou uma exceção, mas sim parte da engrenagem que sustenta a nossa sociedade. Está presente nas formas como o poder, as oportunidades e até as narrativas são organizadas como normal na sociedade por conta dessa tese de que “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Almeida, 2019, p. 15), que se desenvolve intrinsecamente na vida política e econômica da sociedade.

Desta forma, Almeida (2019) nos convida a refletir sobre o racismo não apenas como um problema de comportamento individual, mas sim como uma questão social. Nos faz refletir que a questão é mais profunda: que está nas estruturas que moldam a vida social, que organizam quem pode mais e quem pode menos. É essa lógica invisível, tão poderosa que transforma diferenças raciais em desigualdades concretas marcadas historicamente na nossa sociedade.

Do ponto de vista teórico, o racismo estrutural como processo histórico e político cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática, conforme aponta Almeida:

Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas e sejam responsabilizados por isso, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica, não é o suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial” (Almeida, 2019, p. 33-34).

Enquanto as outras identidades seguem sendo marcadas, classificadas e, muitas vezes, inferiorizadas, Almeida (2019) propõe uma mudança de chave: mais do que buscar culpados, é preciso transformar estruturas. O racismo estrutural não será superado apenas com indignação ou punições pontuais. O caminho é mais profundo: exige mudança nas práticas, nas políticas públicas de formação específica do ponto de vista ético-filosófico, nas formas de pensar e agir diante do mundo. Isto significa dizer que “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2019, p. 34).

O reconhecimento do racismo como estrutural é, portanto, um chamado à responsabilidade de todos. Não é sobre apontar dedos, mas sobre abrir os olhos para as engrenagens que fazem o mundo girar como ele gira. E decidir, juntos, que ele pode (e deve) ser diferente, único e com responsabilidade.

Paulo Freire nos ajuda a desvendar a relação entre a diferença e a desigualdade, especialmente no universo da educação intercultural que nos aponta possibilidades de se contrapor a essa forma de discriminação pelos oprimidos. Oliveira (2015) mergulha nesse pensamento, mostrando como as ideias de Freire, já construíam o caminho para uma educação intercultural verdadeiramente crítica aqui no Brasil, pois “A interculturalidade exige não só o reconhecimento da existência de outras culturas, mas

o envolvimento dialógico com essas diferenças, em uma relação ética e política” (Oliveira, 2015, p. 83).

O Brasil se formou a partir de um mosaico intercultural, que, inicialmente é constituído e marcado histórico, político e culturalmente por relações bem desiguais, que excluíram povos indígenas e afrodescendentes por um longo tempo em nosso país e no mundo, vivemos sob o "mito da democracia racial", uma narrativa contada sem diferenças culturais, ou seja: sem relações interculturais, injusta e desigual.

Um dos acontecimentos de espaço de vozes, a exemplo, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que trouxe como finalidade desmistificar essa postura de um país brasileiro sem diferenças, reconhecendo a diversidade cultural dos povos como identidade nacional, mesmo que com uma visão de buscar a "unidade na diversidade, condensando duas dimensões: a variedade de culturas e a unidade do nacional ". (Oliveira, 2015, p. 61).

Na contrapalavra, a "interculturalidade crítica" pensada por Freire não nasce de uma imposição, de uma voz única institucional, mas sim das lutas e das vozes de movimentos sociais e de pessoas que foram historicamente oprimidas, as quais suas pautas sempre foram a de transformar as estruturas e as relações sociais, criando novos jeitos de ser, viver e de exercer o poder, sempre questionando as desigualdades sociais.

É nesse sentido que a interculturalidade nos convida a construir uma relação intencional e profunda entre os diferentes grupos socioculturais, entendendo que as culturas estão sempre em movimento, se reinventando. Ela nos faz enxergar que as relações interculturais não são neutras; elas são atravessadas por mecanismos de poder, preconceitos e discriminações, e que sem a compreensão ativa - a consciência coletiva - a diferença e a desigualdade ficam entrelaçadas.

No campo do conhecimento, a interculturalidade nos desafia a pensar sobre a relação entre o que é um e o que é múltiplo: como entender a unidade de um grupo de pessoas e culturas sem apagar a riqueza das suas diversidades? A diversidade, aqui, é vista como

essa distinção, a alteridade, a heterogeneidade, onde o "Outro" é reconhecido em sua essência ética e cultural. Candau (2005) nos esclarece que a igualdade não briga com a diferença, mas sim com a desigualdade. Da mesma forma, a diferença não se opõe à igualdade, mas à padronização, à "mesmice".

Paulo Freire, em sua jornada pelo mundo e durante o exílio, aprofundou seu olhar sobre a diversidade cultural e os diversos modos de viver das pessoas. Suas reflexões sobre a opressão, que se expandem para além da classe, alcançando a etnia e o gênero, e sua busca por uma "unidade na diversidade", são pontos-chave que se relacionam e substanciam o pensamento na perspectiva de uma educação intercultural (Oliveira, 2015, p. 72).

A proposta de Freire se alinha à interculturalidade crítica ao evidenciar as relações de poder nas estruturas sociais e educacionais, denunciar a desumanização e a opressão de segmentos sociais, e ter suas raízes nos movimentos sociais. Assim, sua obra oferece não apenas uma base teórica para a compreensão das complexas relações entre diferença e desigualdade, mas também um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde o respeito à diversidade e o compromisso ético-político com a libertação de todos se tornam pilares fundamentais (Oliveira, 2015, p. 79).

Oliveira (2015) nos diz que não basta reconhecer que existem outras culturas. É preciso se comprometer com elas, ir além do discurso da "tolerância" e construir, no cotidiano, relações que sejam verdadeiramente dialógicas e interculturais. Ou seja, relações em que escutar o outro não é só esperar sua vez de falar, mas se permitir ser tocado, transformado, deslocado. Trata-se de uma escuta responsiva que transforma.

Desta forma, quando falamos de sujeitos marcados por diferenças, por exemplo, essa escuta precisa ser ainda mais atenta, como destacam Bentes e França (2016), quando nos diz que a sociedade cria padrões de "normalidade" que, muitas vezes, não acolhem, mas excluem. Mesmo os discursos sobre "diversidade" podem cair em armadilhas se não questionarmos as estruturas que

mantêm o outro em posição de desvantagem. O que está em jogo aqui não é só adaptar o sujeito à escola ou à sociedade, mas transformar esses espaços para que reconheçam e acolham a pluralidade das diferenças no ser-existir.

Portanto, assumir um ato responsável diante disso tudo é, antes de qualquer coisa, não se calar. É se implicar, é perceber que toda vez que alguém é silenciado, ridicularizado, discriminado, ignorado ou excluído por ser diferente, algo se rompe na relação que sustenta nossa vida em comum. A educação, nesse cenário, tem um papel fundamental: porque assim como ela pode ser instrumento de exclusão, pode ser também espaço de resistência.

Sendo assim, ao pensarmos no sujeito dialógico e intercultural, temos um ser que não se fecha em si mesmo, mas que se abre para o outro com interesse genuíno, desinteressado e responsável. Um sujeito que reconhece que o mundo é feito de muitas vozes as quais nenhuma delas merece ser silenciada.

As relações dialógica e intercultural estabelecidas socialmente face às interações de diferença ou indiferença

As nossas relações do dia a dia estão cada vez mais complexas ao ponto de considerarmos que esta simulação realizada no vídeo “Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo estrutural na sua cara!”, de André Santos (2023) nos provoca diversas reflexões a respeito da temática do racismo estrutural como ele mesmo nos diz:

Está na hora de enfrentarmos de frente uma realidade difícil de encarar: o racismo estrutural que permeia nossa sociedade. Neste vídeo impactante, mergulhamos fundo nessa questão e trazemos à tona a verdade inconveniente que muitos preferem ignorar (Santos, 2023).

Não há como ignorarmos a nossa materialidade mesmo sendo uma simulação que provocou pontos de vista e posicionamentos dos partícipes da sociedade, como foi o posicionamento de André Santos como um *youtuber* que busca apresentar conteúdos variados

e aleatórios em seu canal. Apresentou o vídeo sobre racismo estrutural como uma forma de chamar atenção para as desigualdades e diferenças na sociedade, como notamos nos dois fac-símiles do vídeo “Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo estrutural na sua cara!” (2023), a seguir:

Imagem 1 – Fac-símiles do vídeo “Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo estrutural na sua cara!” (2023)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fanm9vLHbaY>.

O vídeo divulgado por André Santos, ao provocar os espectadores com a pergunta “Você consegue enxergar o racismo neste vídeo?”, introduz um ponto essencial da análise do racismo estrutural: sua invisibilidade intencional e sua naturalização nas práticas cotidianas. Essa provocação abre espaço para discutir não apenas o racismo como prática discriminatória individual, mas como estrutura social que se plasma como hospedeira nas instituições, e consequentemente, influencia as relações dialógicas e interculturais.

O vídeo que foi usado neste artigo para refletirmos, enquanto produção cultural, que circula socialmente, ora para dialogar com os acontecimentos do mundo ora para denunciar formas de

discriminação de pessoas, povos diversos no que diz respeito aos modos de vida e de linguagem.

Esta materialidade traz temáticas, como neste caso, sobre discriminação com base na indiferença, desconsiderando totalmente a valoração da diferença e da relação de alteridade pois a ideia de que as pessoas que são diferentes de nós são pessoas distantes e deslocadas de nosso mundo é um mito porque não há vivências sem relações estabelecidas de amorosidade e responsabilidade com o outro no mundo. O vídeo apresentado aqui faz jus a essas relações como materialidade a qual vai ser analisada do ponto de vista das relações estabelecidas ocorridos nessas interações.

Tal materialidade que contrasta as realidades sociais, embora exposta de forma visual e de aparente simplicidade, carrega um forte conteúdo simbólico sobre a forma como as relações de alteridade são socialmente mediadas por valores já arraigados na sociedade de sujeitos “perfeitos” unicamente para servir ao sistema capitalista de produção.

Bakhtin (2010) destaca ao contrário, pois o sujeito se constitui na relação com o outro e assume um “ato responsável” ao se posicionar ética e responsavelmente diante da presença alheia. No entanto, quando o outro é marcado por uma identidade social e historicamente marginalizada, como no caso do homem negro, a tendência dominante é o apagamento, o silenciamento, a recusa do olhar e da escuta.

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. [...] Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos (Bakhtin, 2010b, p. 117).

Para Bakhtin, o sujeito não é um ser isolado, mas está sempre inserido em relações. Ele se constitui na e pela relação com o outro. Essa alteridade não é acidental, é essencial à existência do eu. Diante do comportamento de indiferença com relação ao sujeito

negro cego não é apenas um ato de descuido, mas uma negação do outro como sujeito. Quando uma pessoa se recusa a reconhecer o outro em sua vulnerabilidade, ela abandona sua responsabilidade ética e rompe a possibilidade de um encontro humano genuíno. No *fac-símiles*, o apoio ao homem branco e a negligência ao homem negro revelam dois atos éticos muito distintos: um que assume a responsabilidade diante do outro, e outro que se omite diante da dor e da diferença.

A diferença que, em um contexto dialógico, deveria convocar o sujeito à escuta e à responsabilização, é aqui substituída por uma indiferença, uma forma de não relação, que desumaniza. Nas palavras de Geraldi (2015), como bem já pontuamos neste estudo, “a diferença identifica a desigualdade deforma”. O *fac-símiles* não nos mostra apenas dois corpos em movimento, mas duas formas de relação socialmente divergentes: uma diferença acolhida pela amorosidade e uma indiferença deformada pela exclusão.

Geraldi chama atenção para o modo como o olhar social constrói sentidos sobre os corpos e as identidades. “Diferença não é sinônimo de desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha” (Geraldi, 2015, p. 114). Pois sustentamos as partilhas pelas aproximações não só ético-estéticas como também pelas marcas da diferença que nos une em pautas de lutas e mudanças.

O corpo negro, ainda hoje, é frequentemente percebido como objeto de suspeição, indiferença ou marginalidade. Enquanto a diferença do sujeito branco cego é acolhida sendo visto como alguém que merece ajuda, o sujeito negro cego é lido a partir de um imaginário social (estrutural) que, historicamente, nega sua humanidade plena. Isso revela que o racismo não está apenas nas palavras, mas nos gestos, nas atitudes, nos silêncios e omissões, como mostra o *fac-símiles*.

Falar em racismo estrutural é reconhecer que ele vai muito além de atitudes individuais ou falhas pontuais em instituições. Silvio Almeida (2019), nos ajuda a ampliar o olhar, pois, para ele, o racismo não é um desvio ou uma exceção, mas sim parte da

engrenagem que sustenta a nossa sociedade. Ele está presente nas formas como o poder, as oportunidades e até as narrativas são organizadas como algo "normal" na sociedade. A tese central, portanto, é que o racismo é sempre estrutural, integrando a organização econômica e política da sociedade.

Almeida (2019) afirma que o racismo não é apenas fruto da má intenção ou preconceito individual, mas um fenômeno sistêmico, presente nas instituições, normas sociais, práticas cotidianas e modos de pensar. Ao aplicarmos isso ao *fac-símiles*, percebemos que o homem negro cego não é ignorado apenas por uma escolha pessoal do casal branco, mas por uma estrutura racista que condiciona os corpos negros à invisibilidade, à não prioridade, à marginalidade.

Embora o silêncio diante do racismo não torne o indivíduo moral ou juridicamente culpado, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. Ele nos lembra que a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Reconhecer o racismo como estrutural é, então, um chamado à responsabilidade de todos. Não se trata de apontar dedos, mas de abrir os olhos para as engrenagens que fazem o mundo girar como tal exposto. E, juntos, decidir que ele pode, e deve, ser diferente. Pois, os sujeitos não sobrevivem sem as partilhas socializadas e muito menos sem amorosidade coletiva para dar sentido ao seu projeto ético-estético de ser-existir.

Apreciação da (in)diferença na perspectiva dialógica e intercultural

Nesta seção, fazemos uma análise a partir dos fac-símiles recortados do vídeo, "Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo estrutural na sua cara!", do youtuber André Santos (2023), que foi realizada por meio das subcategorias conceituais "Reconhece outra cultura" e "Refuta a outra cultura", que ambas correlacionadas às discussões dos autores: Mikhail Bakhtin (2010) com sujeito singular e ato responsável; João Geraldi (2015) com

diferença e desigualdade; Ivanilde Oliveira (2015) interculturalidade crítica; José Anchieta de Oliveira Bentes; Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva; Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (2016) normalidade, diversidade e diferença. Tal constructo teórico-metodológico nos permitiu o reconhecimento e o não reconhecimento de etnias e culturas outras. Para essa análise, apresentamos o seguinte quadro das interações disposto a seguir:

Quadro 1 – Episódios das interações sociais no vídeo

Reconhece outra cultura	Refuta a outra cultura
	
	
	



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fanm9vLHbaY>.

O quadro (1) apresenta duas colunas com *fac-símiles*, recortadas do vídeo (materialidade apresentada neste estudo), em que na primeira coluna denominada “Reconhece outra cultura” podemos observar que um homem branco, representando uma pessoa cega negra, usando uma bengala, caminhando aparentemente em uma praça fez sete tentativas de pedido de ajuda e em todas as tentativas, a pessoa abordada inicialmente se assusta, mas em seguida ajuda o homem em sua caminhada.

Na segunda coluna denominada “Refuta a outra cultura” podemos observar um homem negro, também representando uma pessoa cega negra, fazendo uso de uma bengala, também caminhando aparentemente na mesma praça em que a outra pessoa branca transfigurou-se por cega, faz também suas tentativas de pedido de ajuda, porém em todas as tentativas, as pessoas abordadas refutam em ajudá-lo. Podemos perceber que uma das pessoas chega a limpar o braço ao toque do homem negro, outras puxam seus braços ao sentirem o toque, e uma outra pessoa chega, inclusive, a puxar ou checar a bolsa após o toque do homem negro cego.

O conjunto de *fac-símiles* revela, de forma visual e pedagógica, dois polos de comportamento social frente à alteridade cultural: de um lado, o acolhimento da diferença (reconhecimento), de outro, a negação ativa ou passiva (recusa). Esses momentos ilustram mais do que meras atitudes individuais, eles refletem valores arraigados nas estruturas sociais profundas que determinam como o outro é visto, acolhido ou excluído.

Os *fac-símiles* da coluna “Reconhece outra cultura” mostram sujeitos que param, auxiliam, escutam, sorriem ou compartilham o espaço com pessoas marcadas por signos culturais ou raciais distintos dos seus. Esses gestos revelam o que Bakhtin (2010) chama de “ato ético responsável”, ou seja, aquele que se realiza na presença do outro, reconhecendo sua existência como única e irrepetível.

Aqui, o outro é visto não como ameaça, mas como presença legítima no espaço público. Essa forma de interação rompe com o individualismo indiferente e estabelece uma relação dialógica, como propõe também Ivanilde Apoluceno (2015), ao defender uma educação intercultural crítica, baseada na escuta ativa e na ética da diferença.

Na segunda coluna, “Refuta a outra cultura”, os sujeitos ignoram, evitam ou reagem negativamente diante de outros marcados por diferenças visíveis de raça, vestimenta ou comportamento. Aqui, o que deveria ser diferença cultural torna-se desigualdade social, como analisa João Geraldi (2015). Essas cenas revelam como o olhar social pode deformar o outro, negando-lhe dignidade, autonomia e pertencimento. Trata-se de

uma forma de exclusão simbólica e prática, em que o diferente é tomado como estranho, deslocado ou indesejado, sendo impedido de ocupar o espaço comum de forma igualitária.

No quadro (1), são apresentados *fac-símiles* da recusa que revelam como o racismo e até outras formas excludentes que operam silenciosamente, moldando comportamentos, afetos e reações sociais com base em construções históricas e desiguais de valor humano, Almeida (2019) aprofunda essa análise ao explicar que comportamentos aparentemente “neutros” são, na verdade, efeitos visíveis de um racismo estrutural, que define quem será acolhido e quem será rejeitado nas interações cotidianas. A recusa do outro culturalmente marcado não é apenas uma escolha individual, mas o reflexo de um sistema que produz e legitima desigualdades.

Esses *fac-símiles* nos mostram que a diferença só se torna violência quando transformada em hierarquia. Quando o outro é reconhecido, surge a possibilidade de convivência ético-estética e aprendizado mútuo; quando é recusado, instala-se a desigualdade e a exclusão, consequentemente perdas das possibilidades de estar na coletividade dialógica e intercultural com seus direitos garantidos.

Considerações Finais

Com base na análise apresentada, concluímos que o racismo estrutural transcende a esfera de atitudes individuais, que, portanto, manifesta-se como uma engrenagem intrínseca mediante à organização econômica e política da sociedade. O vídeo divulgado por André Santos em 18 de julho de 2023 e serviu de reflexão ao provocar o debate de como essa estrutura emprestada de preconceitos e desigualdades opera no contexto social, impedindo posições dialógicas na perspectiva intercultural crítica sobre atos responsáveis dos sujeitos em suas marcas sociais e históricas enquanto sujeito singular.

A indiferença observada nas interações do vídeo demonstra justamente a naturalização do racismo estrutural, como afirma Silvio Almeida (2019), quando se refere à manifestação “normal”

de uma sociedade, favorecendo esse comportamento de reprodução das desigualdades. Percebemos então, que essa normalidade se impõe através de discursos e práticas que, ao longo do tempo, vem se solidificando com o pensamento de que certas diferenças “devem” resultar em desvantagens sociais, como evidenciado nos *fac-símiles* quando retrata a disparidade de tratamento entre os dois homens cegos na simulação.

Neste sentido, a pesquisa aponta para a urgência de assumir um “ato responsável”, conforme os estudos em Bakhtin (2010), que implica uma postura ética e ativa diante do outro, recusando a omissão e o silenciamento. Essa responsabilidade exige ir além dos padrões de “normalidade” e “diversidade” superficiais, que muitas vezes mascaram as assimetrias de poder, como discutido no texto por Bentes e França (2016). Desta forma, apresenta-se a importância de uma verdadeira transformação que reside na busca pela “diferença como alteridade”, reconhecendo a singularidade do outro sem tentar coisificá-lo, entendendo então, que a identidade é construída na relação, e não isoladamente.

Desta forma, o texto traz a interculturalidade crítica, inspirada em Paulo Freire e aprofundada por Ivanilde Apoluceno (2015), para fazer o debate nesse contexto como um caminho fundamental para desnaturalizar essas construções racistas. A abordagem vem trazer a reflexão mediante um engajamento dialógico, ético e político para transformar as estruturas de poder que perpetuam com essas desigualdades.

Por outro lado, a escola, como espaço de formação e transformação social, apresenta-se com um papel crucial nesse processo, ao trabalhar o racismo estrutural não como um tema secundário, mas como um elemento central contra todas as desigualdades sociais. O que implica em valorizar os saberes e as experiências de vida plurais dos sujeitos, como defendido por Freire e analisado por Apoluceno (2015), assim como, rompendo com o silêncio e a passividade diante da discriminação e exclusão apresentada dessa maneira na sociedade.

Assim, no ato de superação sobre a lógica de que "a desigualdade deforma", como defendido no texto por Geraldi (2015), torna-se indiscutível uma educação que não apenas reconheça, mas que ativamente valorize a diferença, mobilizando-se assim em favor dela, através de um compromisso dialógico e de uma responsabilidade ativa para alicerçar-se em uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a identidade de cada indivíduo seja reconhecida e respeitada em sua plena alteridade, e libertada de todas as amarras advindas das desigualdades históricas e estruturais.

Ao se fazer uma análise crítica no decorrer do texto, o estudo revela que a reprodução do racismo estrutural se perpetua não apenas por atos conscientes de discriminação, mas, como também, de forma inconsciente e naturalizada pela *indiferença* e pela *omissão* de cada um que o pratica. Assim, o vídeo, ao relacionar as reações de dois indivíduos cegos – um branco e um negro –, escancara à sociedade de como ela se habituou a praticar exclusão, negando a humanidade plena de sujeitos racializados. É perceptível que, mesmo diante da vulnerabilidade, a cor da pele pode determinar a presença ou a ausência de solidariedade e reconhecimento do outro.

Neste sentido, esta pesquisa, ao mobilizar pensadores como Mikhail Bakhtin (2010), João Geraldi (2015), Ivanilde Oliveira (2015), José Bentes; Cyntia Silva; Maria Cristina Hayashi (2016) e Silvio Almeida (2019), não apenas traz como denúncia, mas convoca a todos ao fazer uma reflexão, e uma autocrítica sobre essa manutenção representada por um sistema, rompendo com o silêncio e a passividade diante da discriminação, da segregação e da exclusão social sob uma posição ética e dialógica que o retire de um lugar confortável da neutralidade e o impulsione a uma ação antirracista concreta e diária.

Assim, ao abraçar essa postura de diálogo e responsabilidade ativa com atos responsáveis antirracistas e antidiscriminatórios na sociedade, buscamos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a identidade de cada um é reconhecida em sua plena alteridade, livre das amarras das desigualdades históricas e estruturais. A efetivação de uma educação que promova a

alteridade e o ato responsável é, portanto, um ato ético e político para a construção de um futuro em que as imagens dos que são ainda invisibilizados não estejam mais vendadas, mas enxerguem e sejam enxergadas em sua totalidade humana.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Sueli Carneiro; 264 p. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. Pólen, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil/Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, - 1. ed. – Curitiba. PR: CRV. 2015

BAKHTIN, Mikhail. **Por um ato responsável: a construção do sujeito singular e seu ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 795–816, 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11 n2. p795. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8523>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Diferenças altéricas: a diferença identifica. A desigualdade deforma**. In: GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 103.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikahil. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de

Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, André. Consegue enxergar o racismo neste vídeo? Racismo Estrutural na sua cara! Realidade. **Youtube**, 18 de jul. de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fanm9vLHbaY>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

SANTOS, Isadora. Ativista aponta capacitismo em vídeo de experimento social feito para denunciar racismo. **Mundonegro.inf.br**. 18 de julho de 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/ativista-aponta-capacitismo-em-video-de-experimento-social-feito-para-denunciar-racismo/>. Acesso em 05 de julho de 2024.

3. IMAGENS E SENTIDOS NA IDENTIDADE DE UM SUJEITO SURDO NA/DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Introdução

A identidade é construção histórica, social, cultural e política de homens e mulheres em suas relações inter-humanas. Todos os elementos constituem a pessoa e sua identidade no âmbito existencial e sociocultural, portanto, as identidades não podem ser caracterizadas como fixas, essencialistas, abstratas e imutáveis; ao contrário, são fluidas, metamorfoses em constante *que fazer* nas relações.

Para Ciampa (2005, p. 115) “a identidade vai se concretizando nas e pelas novas relações sociais em que está se enredando. A materialidade dessas relações sociais faz com que a nova identidade não seja uma ficção, uma abstração imaginária”. A identidade, logo, é construção, é história, é vida, é relação.

Entretanto, não se pode negar que há um olhar e uma ação presente na norma colonial, “[...] que cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (Alcoff, 2016, p. 137). Para tanto, faz-se necessário, ainda segundo Alcoff, postular como objetivo um futuro no qual as identidades criadas pelo colonialismo possam dissolver-se, já que são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros.

O sujeito surdo, em uma dimensão colonial, não foi pensado a partir de si, mas sim, em comparação ao outro, ou seja, a pessoa sem deficiência – ouvinte. Por consequência, ocorreram “representações

dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (Skliar, 2005, p. 30).

Para desamarrar os nós presente na estrutura sistêmica e opressiva das identidades, no contexto colonial, não basta apenas a observação neutra. É preciso combatê-la por meio do prisma e da práxis da integralidade do ser. Desse modo, não se realiza uma análise simplista, universalizada e fragmentação das identidades.

É necessário, portanto, tratar a identidade na perspectiva social de Antônio Ciampa na interseção com a integralidade do ser de Paulo Freire. Ilustrar as identidades dos sujeitos surdos nesse campo é compreender a construção do ser como processo dinâmico, histórico e cultural, que supõe um sujeito ativo, capaz de constituir-se a si mesmo nas suas relações intersubjetivas, sociais e históricas (Oliveira, 2005).

Para Ciampa (2005, p. 206), “a identidade é concreta; a identidade é movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. Nesse sentido, entende-se a concretude do sujeito como ser temporal, histórico que está no e com o mundo e com os outros na formação do seu *vir-a-ser*.”

Conforme Ciampa (2005, p. 205), “o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, matérias dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo”. O autor conceitua dois tipos de identidade: a identidade pressuposta e as metamorfoses. “Sempre há a pressuposição de uma identidade; sempre uma identidade é pressuposta. Podemos até desconhecer-la; mas pressupomos sua existência” (Ciampa, 2005, p. 159). A outra noção de identidade, por sua vez, significa “[...] a gente ir se transformando permanentemente! Somos seres humanos, somos matéria; através da prática, a gente vai se transformando!” (Ciampa, 2005, p. 117).

O conceito de identidade ancora-se na percepção freireana na qual homens e mulheres são seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, logo, buscam ser em processo contínuo, histórico e

relacional. A identidade não pode entendida como essencialista, mas sim, relacional. Ela é resultado das práticas sociais em circunstância sociocultural específica do sujeito.

É uma construção histórica da diferença para a análise crítica dos discursos ideológicos e criação de mecanismos de crítica e de superação de práticas de exclusão. Logo, “o modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um ‘vácuo social’. Ele afeta e é afetado pelos discursos e práticas produzidas” (Santana; Bergano, 2005, p. 571).

Neste estudo, traz-se para debate a identidade de um sujeito surdo, buscando-se responder: Como se dá o processo de construção da identidade de um sujeito Surdo na/da Amazônia Tocantina, a partir da forma como ele se identifica por meio de sua narrativa de vida, das imagens e dos sentidos que atribui a ela?

Desse modo, apresenta-se um recorte da tese de Oliveira (2023) tendo como objetivo geral analisar o processo de construção da identidade de um sujeito Surdo na/da Amazônia Tocantina, a partir da identificação que ele faz de si, por meio de sua narrativa de vida, das imagens e sentidos atribuídas a ela e de modo específico identificar o significado da Língua Brasileira de Sinais na concepção que um sujeito Surdo na/da Amazônia Tocantina faz de si na construção de sua identidade.

Este capítulo de livro está organizado em cinco tópicos: a introdução, em que se apresenta os objetivos e as problemáticas do estudo; a metodologia; imagens e Sentidos na identidade de um sujeito surdo na/da Amazônia Tocantina; A Língua Brasileira de Sinais como processo formativo humano e por fim, as considerações finais.

Metodologia

Este estudo consiste em uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, sendo utilizado um roteiro de entrevista

semiestruturada e a técnica da elaboração do desenho¹, com foco teórico nas narrativas de vida, descritas no Círculo Dialógico Cultural (CDC). De acordo com Oliveira (2023, p. 172) o Círculo Dialógico Cultural “constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa”.

Um homem-surdo-militante do município de Cametá, usuário de Libras, universitário, com idade de 25 anos, foi entrevistado. Os critérios éticos foram respeitados neste estudo, no que tange: a aprovação da pesquisa no comitê de ética na Plataforma Brasil² e ao sujeito foi solicitada a confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na análise dos dados trabalhou-se a técnica de categorização temática com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).

Imagens e sentidos na identidade de um sujeito surdo na/da Amazônia Tocantina

Os objetos são os símbolos presentes na nossa sociedade. Representam as instituições normativas e formativas, bem como o sujeito que habita o espaço. Assim sendo, os símbolos representam coisas da nossa vida e de nossa identidade. Os símbolos do trabalho, do estudo, da família, da igreja e de outros espaços socioculturais ilustram a presença identitária do sujeito.

O entrevistado apresentou um objeto com determinado significado simbólico no Círculo dialógico Cultural (CDC), a saber: bandeira da associação (movimento social), como objeto de identificação e construto de sua identidade, conforme a figura a seguir:

¹ A técnica da elaboração do desenho foi embasada nas autoras Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) enquanto processo de categorização na análise do desenho produzido pelo participante.

² A pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.106.647, datado em 23/06/2020.

Foto 1 – Bandeira da Asurcam



Fonte: Oliveira, 2023.

Esta é a minha marcação identitária: a bandeira da ASURCAM, porque ela traz uma história de luta, um esforço coletivo de resistência para divulgação da Libras, da identidade do surdo na sociedade [...]. A ASURCAM é um sonho que, de fato, se tornou realidade. Ele demarca a identidade, o direito de ser surdo e o ensino dessa língua, no seu desenvolvimento. Por ela realizamos os cursos básicos e avançados, nela trabalhamos a questão dos esportes em Cametá, trabalhamos a questão da educação, convidamos os surdos para participarem da associação. [...] às vezes, eu sinto que falta a mobilização de todos. A gente começa, mas parece que não é uma prioridade para esse desenvolvimento, então através dos cursos de Libras e do esporte, mostramos diretamente essa identidade e trabalhamos a questão do direito do surdo de viver e usar a língua de sinais, ter o direito do seu desenvolvimento mediante a Língua de Sinais. Ele não pode ficar preso, isolado mediante a situação. Ele precisa ter movimento de luta, oficializando a Língua de Sinais, mas eu fico triste porque parece que as pessoas ainda têm dúvida, não querem, precisamos ter paciência no processo de divulgar e orientar esses outros surdos porque parece que eles não têm tempo, e esse tempo prejudica o desenvolvimento deles (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

Nelson representa sua identidade na construção do movimento surdo de resistência e na luta contra as práticas opressivas capacitistas. Demarca sua identidade na relação com o outro surdo, no esforço coletivo para mobilização da divulgação da Língua Brasileira de Sinais, para o reconhecimento do sujeito surdo enquanto ser singular, bilíngue e usuário da Libras. Retrata o trabalho coletivo da associação de surdos para reivindicar e assegurar o direito do sujeito surdo de viver e usar a Língua de Sinais. Nelson entende a construção de sua identidade enraizada no direito linguístico à Língua de Sinais e na luta constante contra as práticas coloniais.

A experiência vivenciada e compartilhada na comunidade surda são pontos que marcam o percurso de sua história, que mudam para novos olhares permitindo a si uma transformação, a libertação do que era imposto por uma sociedade de cultura predominante. Assim, a comunidade surda é gerada a partir das familiaridades linguísticas e identitárias dos surdos com outros surdos, pois:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da Língua de Sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e a identificação com o surdo, reconhecer-se como diferente [...] A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (Skliar, 2010, p. 100, grifo nosso).

A comunidade surda torna-se território de luta, um movimento de resistência para a (re)significação da surdez na colonialidade do corpo normativo³ e da colonialidade

³ “A colonialidade do corpo normativo estabelece uma ação marcada pelo desinteresse e desconsideração pelo corpo do outro, no que versa o sentindo da ação colonial, a não aceitação do outro com um ser [...] A colonialidade do **corpo**

monolíngue⁴, para o anúncio das suas diferenças, de suas identidades e da totalidade que forma o sujeito. Assim,

[...] pertencer a uma comunidade significa, entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas. No caso dos surdos, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de terem uma língua própria, se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal (Lopes, 2007, p. 75).

Nelson constrói sua identidade na relação com o outro surdo, na luta e no combate às opressões que ambos sofreram pelas práticas oralistas no decorrer de suas vidas em uma educação não-bilíngue, em um currículo que não respeita suas diferenças e no combate ao olhar da sociedade capacitista, que não reconhece o sujeito surdo como um ser de potencialidades, mas somente como um ser de ausências.

É profícuo pontuar, conforme a narrativa de Nelson na construção de sua identidade metamorfose, que, quando um indivíduo surdo alcança lugares de poder, ocorre representatividade. Ele torna-se modelo identitário, motivador de outros surdos para conseguirem também chegar e ocupar esses espaços, *“Eu cheguei e quero estimular os outros surdos a conseguirem também... provar que somos capazes, inteligentes”* (entrevistado Nelson, grifo nosso).

Essa narrativa sinalizada estabelece que Nelson assume uma representatividade e torna-se modelo identitário e educacional

normativo faz uso da medicalização para a cura do corpo imperfeito. Esse corpo é medido e avaliado pelos níveis de perda auditiva, e a partir desta identificação é utilizado práticas corretivas oralistas para diminuir o prejuízo da normalidade e fazer com que o surdo oralize, elemento vital para integração do sujeito em sociedade” (Oliveira, 2023, p. 214).

⁴ “A **colonialidade monolíngue** pauta-se no reconhecimento de uma única língua padrão: a do colonizador. A língua oral foi e é apresentada ao sujeito surdo como forma normativa e corretiva para adequação social. Ser oralizado representaria um padrão aceitável de ser sujeito social, ação essa que demarca uma obrigação, uma opressão de que o outro - o surdo - deve oralizar” (Oliveira, 2023, p. 218).

dentro da comunidade dos surdos. Ele se fará presente na associação e será representado no imaginário dos outros surdos na construção de sua identidade e da sua autoimagem, além de valorizar e afirmar os traços culturais, a história de luta da comunidade surda, a língua de sinais e a construção das identidades dos sujeitos surdos que compõe esse coletivo. Esse modelo identitário ancora suas vivências e o seu Eu, na alteridade – Eu-Outro –, no dialogismo e no combate das opressões capacitista.

Nessa lógica, “muitos surdos adultos estão sendo referência para outros surdos, é uma forma de atualizar a luta da comunidade surda, mostrando as sofisticções nas estratégias de dominação forçadas nos dias de hoje” (Lopes, 2007, p. 49).

Quando Nelson adentra o espaço acadêmico, ele não faz o movimento sozinho. A comunidade acessa esse espaço com ele, ou seja, Nelson torna-se a possibilidade da quebra do determinismo capacitista. Ocupar esse espaço engendra o movimento da esperança, da concretude histórica e do combate frente às mazelas da opressão.

A esperança, então, torna-se força matriz ontológica necessária para Nelson provar e estimular outros surdos da possibilidade da mudança. Para Angela Davis (2016), “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Assim, quando um surdo se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ele, uma vez que refuta a lógica capacitista que atravessou seu corpo e denuncia as colonialidades do corpo normativo e monolíngue para anunciar a possibilidade da mudança e da construção de sua inteireza.

Nesse sentido, a construção identitária de Nelson supera as identidades pressupostas atribuídas a ele e promove exemplo de referência à comunidade surda. Por outro lado, deve-se considerar:

A invenção da comunidade como espaço de luta política busca, às vezes, o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma – no nosso caso, a identidade surda. Outras vezes, tal invenção busca

a extração das diferenças individuais em nome do ser e do sentir-se de formas particulares (Lopes, 2007, p. 73).

A Associação de Surdos de Cametá (ASURCAM), fundada em 15/03/2015, é uma organização civil sem fins lucrativos, com sede na cidade de Cametá, Pará. Tem por objetivos aglutinar forças e representar, apoiar as aspirações dos surdos — surdos cegos, surdos com deficiência física e intelectual — e da comunidade surda, combatendo os preconceitos relativos à aceitação da pessoa com surdez, reivindicando todos os direitos que lhes são devidos, promovendo, para tanto, o seu desenvolvimento global, visando contribuir para sua inclusão plena (Estatuto ASURCAM, 2015).

A criação da associação ocorreu em uma assembleia geral na Universidade Federal do Pará – Campus Cametá, na qual contou com a participação da comunidade surda, familiares, professores, pesquisadores, instrutores e intérprete de Libras e militantes na área da surdez. A associação iniciou com 12 surdos entre homens e mulheres, estudantes e jovens, tendo o seu primeiro presidente surdo Janko Alves.

Foi feito em *Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá-PA: o que as mãos têm a dizer?* uma narrativa sinalizada sobre o percurso da difusão da Libras no município. Buscou-se compreender, a partir de histórias de vida, o percurso da Libras, em Cametá, como ele ocorreu e quais sujeitos engajaram-se na sua divulgação e fortalecimento (Palheta; Oliveira, 2018).

Segundo essas autoras, Janko Alves foi o primeiro presidente surdo da ASURCAM, teve papel importantíssimo na luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e pela articulação do movimento surdo cametaense. Ao sair do município de Tucuruí-PA, foi para Cametá na juventude e começou “a buscar os surdos” da localidade. A comunidade surda cametaense reconhece sua ação formativa humana e escolar na vida de todos os surdos que fazem parte da ASURCAM. Na pesquisa, Palheta e Oliveira (2018) ilustram a importância de Janko Alves e sua militância na atuação e implementação da associação em Cametá.

[...] comecei a perguntar onde tinha pessoas parecidas comigo e eu fui atrás, depois eu reencontrei o A e a gente começou a fazer um movimento social e a partir disso a gente começou a pensar na possibilidade de criar uma comunidade para dar essa orientação no sentido de vida, sabendo que era o direito do sujeito surdo, pra ele não ficar calado, não ter que somente a família falar por ele, e ele (A) começou a mudar essa mentalidade, nós começamos propriamente dito e é essa relação (Entrevistado Janko, 18 de agosto de 2017, retirado de Palheta; Oliveira, 2018, p. 20).

Nas considerações da pesquisa, as autoras ilustram que o percurso da Libras no município, infelizmente, não ocorreu a partir das escolas ou das famílias, mas sim, conforme as narrativas de A. (vice-presidente da ASURCAM) e Janko Alves (presidente da associação). A Libras foi introduzida pelo surdo Janko Alves, advindo do município de Tucuruí. Um surdo que assumiu o papel na responsabilidade de ensinar outros no encontro com seus pares surdos, permitindo narrarem-se na diferença linguística e pertencimento a uma comunidade surda (Palheta; Oliveira, 2018).

É importante destacar que a comunidade surda pertencente à ASURCAM reflete diretamente uma lógica linguística de identificação. Assim sendo, tratam as políticas linguísticas — identificação da diferença surda e a aceitação e divulgação da Língua Brasileira de Sinais — como elemento de identificação da diferença surda.

Após apresentar a bandeira da Associação de Surdos como elemento de sua identidade foi pedido a Nelson que desenhasse algo sobre sua identidade e que, em seguida, explicasse o seu desenho, dando por fim um nome à figura desenhada. Nelson se desenhou e expressou seu amor por quem é surdo usuário de Libras pertencente ao movimento surdo cametaense (ASURCAM), conforme o desenho a seguir:

Desenho 1 – Amor pelo que sou



Fonte: Oliveira, 2023.

Agora eu vou explicar o desenho. Eu desenhei bem rápido para mostrar o **direito de ser quem sou, a minha identidade através da língua de sinais e do amor que eu sinto por ela. Vou mostrar** aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de I LOVE YOU com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, I LOVE YOU, é como se fosse um tchau e agradecimento. É um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

Nelson destaca o direito de ser quem é, de ser sujeito surdo usuário da Libras. Essa língua conferiu a ele uma identidade no campo da diferença linguística. Por isso, sente amor por ela, tem orgulho de ser quem é e gratidão pôr a Libras ter sido elemento

identitário positivo na marcação identidade, a qual conferiu o selo de ser sujeito social.

Strobel (2008) descreve que, quando o sujeito surdo se identifica com a Libras e começa a participar da comunidade surda, através das associações de surdos, estão mais motivados a valorizar a sua condição de sujeito surdo usuário da língua de sinais. Nessas circunstâncias, “[...] passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitados como sujeitos ‘diferentes’ e não como ‘deficientes’” (Strobel, 2008, p. 41).

Novamente, reforça a importância da comunidade surda para o reconhecimento da diferença linguística do sujeito surdo no campo da alteridade. É notório que os movimentos sociais surdos se apresentam como contenção às práticas capacitistas e espaço de resistência e (re)existência da diferença existencial e social de cada sujeito. Esse processo acontece no encontro dialógico, acolhedor e autêntico com as singularidades de cada sujeito, tanto que Nelson apresentou a bandeira da sua associação, coletivo que o formou enquanto ser social e militante.

Nelson encontrou nesse espaço acolhimento a sua diferença linguística e partilha de saberes e lutas coletivas em prol do direito linguístico no âmbito educacional e social. Nesse ínterim, infere-se a necessidade de uma ação dialógica para reflexão e construção do sujeito, como sujeito político, ético e fraterno na sociedade. O encontro face a face com os outros negados (surdos) oportunizou a construção de suas identidades e o reconhecimento de suas inteirezas.

A libertação das amarras capacitistas e oralistas ocorre através do encontro dialógico. Nesse contexto, compreende-se:

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. **E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor** (Freire, 1980, p. 31, grifo nosso).

A libertação da opressão não é dada pelo opressor, mas sim, conquistada pelo oprimido em comunhão, em diálogo e amorosidade com o outro. Por fazer parte da luta travada pela Associação de Surdos de Cametá (ASURCAM) contra as práticas capacitistas, Nelson reconhece-se enquanto ser diferente e empodera-se em sua diferença. Por isso, seu desenho retrata o amor por quem é, pela sua língua e sua identidade.

Nesse contexto, o diálogo assume condição *sine qua non* de criação e construção de identidades tanto por Nelson como por Patrícia e Shirley. Foi por meio dele que os três entrevistados perceberam e denunciaram as amarras sociais presentes no capacitismo, que viviam para anunciar suas identidades metamorfoses. Assim, para Freire (1980, p. 42), “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”.

O amor retratado no desenho de Nelson reflete o diálogo autêntico e recíproco vivido na comunidade surda, o que possibilitou a construção do ser social que é e o orgulho que isso proporciona, ou seja, Nelson amou o diálogo e nutriu-se dele. Isso significa que Nelson tornou-se sujeito crítico, reflexivo e ativo socialmente na medida em que os outros surdos da comunidade foram tornando-se também, em um caminho relacional em comunhão e de busca de *ser mais*.

Na perspectiva freireana, o amor é tido como um ato de valor, não de medo. Ele é compromisso para com os sujeitos e com o mundo. Para tanto, Freire (1979, p. 29) pontua:

o amor é uma tarefa do sujeito [...]. [...] ama-se na medida em que busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]. O amor implica a luta contra o egoísmo [...]. [...] quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

Nelson ama e valoriza o sujeito que é, ama sua língua, que é elemento de sua identidade; ama o movimento social surdo, a luta pela garantia de direitos à diferença linguística e a uma educação bilíngue. O amor torna-se ação, atitude e força motriz, que transforma as identidades pressupostas para identidades metamorfose, que altera as práticas preconceituosas em práticas inclusivas e modifica a sociedade capacitista para uma sociedade anticapacitista.

Claro que essa alteração ocorre no contato com o outro, na formação e no reconhecimento da diferença. Paulo Freire tratou o amor não enquanto ação piegas, mas sim, como um ato de coragem para a humanização, libertação e emancipação de homens e mulheres, portanto, “a verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis” (Freire, 1980, p. 31).

Percebe-se no desenho de Nelson a categoria *Ponto de destaque*. Tal categoria refere-se ao foco do desenho, elemento que confere o destaque da imagem e do sentido retratado (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018). Nesse caso, o ponto de destaque é o sinal *I Love You* presente na mão e na roupa de Nelson. Em sua sinalização, ilustra-se: “aqui meu desenho. Eu fazendo sinal de *I LOVE YOU* com a mão e na roupa também. Esse aqui ó, *I LOVE YOU* [...] é um agradecimento porque a minha identidade é surda. O desenho me representa, representa quem sou” (Entrevistado Nelson, 2023).

Em seu desenho, percebe-se a felicidade expressa em seu rosto, em suas roupas coloridas e no sinal *I Love You*. Também há o orgulho e o amor que sente por essa língua, que conferiu a ele uma identidade outra no campo da alteridade. Por meio dela, anunciou sua integralidade do ser. Esse amor é tido como realização existencial atrelada a sua práxis social em Cametá, isso é, como ser social empoderado de sua diferença.

A língua brasileira de sinais como processo formativo humano

A Língua Brasileira de Sinais ocupa um lugar vital na construção das identidades de sujeitos surdos, uma vez que, por

meio dela, o sujeito compreende e interage com o mundo ao demarcar sua cultura e identidade (Brasil, 2005). A língua de sinais é elemento identitário e de resistência, agrupa sujeitos surdos em torno das comunidades linguísticas. A partir do seu reconhecimento, possibilitou olhar a surdez no campo socioantropológico e da diferença como alteridade, ao demarcar que os sujeitos surdos pertencem a um grupo linguístico minoritário.

Lopes (2007) descreve que foi por meio da Língua de Sinais que os sujeitos surdos se fortaleceram, assumiram sua diferença linguística e agruparam-se em torno das comunidades surdas em busca do reconhecimento de sua singularidade e identidade, como também no combate às práticas ouvintistas, colonialistas e normalizadoras da surdez. Nesse sentido, a autora afirma que a Libras, ao ser reconhecida como língua pertencente à comunidade surda, afirma-se “como instrumento cultural” (Lopes, 2007, p. 28).

A surdez, então, por intermédio da Libras, começa a ser vista pelo selo da diferença e não mais pela falta e/ou dano biológico. As políticas linguísticas⁵ no campo da surdez são descritas principalmente pela Lei de Libras, que reconhece a Libras como língua das comunidades surdas brasileira (Brasil, 2002) e pelo Decreto de Libras, que garante o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais como modo de interação efetiva das pessoas surdas nos espaços sociais, educacionais e linguísticos. (Brasil, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais inscreve-se no lugar da diferença linguística e identitária a partir do âmbito socioantropológico. Nesse ínterim, destaca-se que a Libras simboliza resistência, fortalecimento, autoestima e particularidade existencial e social da comunidade surda que a usa, e a comunidade surda torna-se um movimento de resistência do direito de ser surdo e da valorização do pertencimento linguístico minoritário.

⁵ Segundo Oliveira (2016, p. 382), as políticas linguísticas “[...] são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs, e até as famílias”.

A língua de sinais reforça o direito de os sujeitos surdos se desenvolverem em uma comunidade de pares – sujeitos surdos usuários da Libras –, mas não deve fragmentar e invisibilizar o processo subjetivo de cada um. A língua de sinais é entendida, por base nas narrativas de vida de Nelson, como reconhecimento da sua diferença. No Círculo Dialógico Cultural, a Libras apresenta-se no processo **formativo humano** do sujeito entrevistado. A língua de sinais é a língua de identificação, de anunciação da liberdade e do processo e humanização da pessoa surda, conforme as sinalizações a seguir:

Tenho direito de ser surdo, de viver e usar a língua de sinais. O surdo se desenvolve através da língua de sinais, ele não pode ficar preso e isolado, ele precisa ter movimento de luta oficializando a língua de sinais em todos os espaços [...]. A Libras é muito importante no meu processo de aprendizagem, para o meu processo de desenvolvimento e para o desenvolvimento futuro da minha vida. **A Libras me ajudou a sinalizar e mostrar que sou surdo, que uso a Libras e que não sou burro** (Entrevistado Nelson, grifo nosso).

Com base na narrativa de Nelson, nota-se que a diferença no campo da alteridade do *Estar sendo Surdo* é vivida por meio da Língua Brasileira de Sinais. Para ele, a Libras é a língua da diferença surda, do desenvolvimento, do direito de ser visto na sua singularidade existencial e linguística. É uma língua de autodeclaração de *ser Surdo* e de relação, pois o retirou do isolamento e conferiu a ele a quebra do capacitismo.

Nelson chama atenção para o direito de ser Surdo no campo linguístico e de viver e se comunicar através da Libras, isso é, “o direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que se traduz na experiência visual” (Quadros, 2003, p. 96) e que reverbera na construção de sua identidade, na alteridade e no empoderar-se enquanto ser Surdo.

Nesse ínterim, Oliveira (2023) reitera que a principal luta nos movimentos surdos é a necessidade do reconhecimento e da legitimação da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos, a

qual possibilita o desenvolvimento da construção de suas identidades. Ao utilizar a Libras para se comunicar, o sujeito surdo tem nela uma forma de afirmação de sua identidade e diferença linguística.

Considerações Finais

Constatou-se, no estudo, por meio das narrativas de vida, imagens e sentidos atribuída a identidade de Nelson o direito de ser quem é, de ser sujeito surdo usuário da Libras. Essa língua conferiu a ele uma identidade no campo da diferença linguística. Por isso, sente amor por ela, tem orgulho de ser quem é e gratidão pôr a Libras ter sido elemento identitário positivo na marcação identidade, a qual conferiu o selo de ser sujeito social.

Somando-se a isso, destaca que o objeto que demarca a identidade de Nelson é a bandeira da ASURCAM, porque ela traz uma história de luta, um esforço coletivo de resistência para divulgação da Libras, da identidade do surdo na sociedade. Com base nessa narrativa de vida percebe-se que Nelson sinaliza sua identidade na relação com o outro surdo, no esforço coletivo para mobilização da divulgação da Língua Brasileira de Sinais, para o reconhecimento do sujeito surdo enquanto ser singular, bilíngue e usuário da Libras. Retrata o trabalho coletivo da associação de surdos para reivindicar e assegurar o direito do sujeito surdo de viver e usar a Língua de Sinais.

Para Nelson a Língua Brasileira de Sinais demarca-se como processo formativo humano, em uma dimensão humana e existencial, uma vez que, por meio dela, o entrevistado se identifica como surdo e demarca seu pertencimento a uma comunidade linguística, como também anuncia/sinaliza sua identidade e diferença linguística.

Referências

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzb4wHxCHfShs5DhsHm/?format=pdf&lng=pt>. Acesso em: 25.06.2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº **10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 23-23, Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº **5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial**: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina. 413f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 25.06 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes: 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de; SILVEIRA, Andréa Pereira. A Técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. *In:* OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. (Org.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais:** o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Políticas Linguísticas:** uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. p. 382-399. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso: 25.06 2025.

PALHETA, Ivana Costa Silva; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de. **Percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais no município de Cametá- PA:** o que as mãos têm a dizer? Cametá: GESAT/UFPA, 2018.

QUADROS, Ronice Muller. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão exclusão. Editora Ponto de Vista, 2003.

SKLIAR, Carlos. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. *In:* SKLIAR, C. **Educação e Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 05-10.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

4. A INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS COMO ATO RESPONSÍVEL NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Anna Paula de Souza Peres de Alcântara
Nathiele Martins Macêdo
Rita de Nazareth Souza Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Discussão Inicial

A educação intercultural e a educação de surdos devem estabelecer um diálogo teórico e prático, pois os surdos são sujeitos vistos, por uma maioria da sociedade, como subalternos e, devido a uma condição biológica da surdez, são excluídos em uma sociedade majoritariamente ouvinte” (Lobato; Bentes, 2020, p. 430).

A relação humana depende de muitos fatores para que a interação se torne concreta e dialógica. Neste contexto, vamos imaginar uma conversa em língua de sinais, em uma situação de interpretação, sem os classificadores, sem as expressões faciais e corporais, sem estratégias linguísticas e incorporação da situação, ou seja, se não tivessem esses diversos aspectos da língua de sinais, haveria sentido? Provavelmente não. Essa conversa, sem dúvida, seria completamente sem as tonalidades expressivas do(a) sujeito(a), e conseqüentemente não teria sentido algum, pois esses aspectos da linguagem são imprescindíveis para a comunicação humana, sobretudo para a comunidade surda nos seus aspectos intercultural e inclusivo.

Diante dessa reflexão, as pessoas que utilizam a modalidade gesto-visual, que se comunicam por meio da língua de sinais para dar sentido às suas atividades cotidianas e institucionais por intermédio das conversas ou qualquer uma expressão artística, as quais constituídas por um conjunto de elementos linguísticos e

discursivos fazem do seu projeto de comunicação, o seu projeto de vida, portanto, o seu projeto intercultural.

Por isso que a língua de sinais é o idioma que possibilita às/aos sujeito(a)s surdo(a)s em suas mais variadas situações de comunicação complexas ou simples, sendo a forma apropriada para a comunidade surda, ou seja, àqueles que aprendem a língua de sinais e a usam em seu cotidiano ou institucionalmente, conseguem com maestria convocar na sua língua os elementos linguístico-discursivos tanto no espaço-tempo como no sentido posicionado do corpo; todos esses movimentos manuais, faciais e corporais realizados pelo(a)s sujeito(a)s surdo(a)s não são aleatórios, mas sim constituem-se como uma língua no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para tanto, a questão que surge para o diálogo deste artigo é: como a interpretação de Libras pode ser reconhecida como ato responsável na perspectiva intercultural? A partir disso, elaboramos os objetivos necessários à pesquisa: refletir sobre a relação de alteridade do eu-outro na interpretação como ato responsável entre o(a)s surdo(a)s e os intérpretes; contribuir para uma visão mais sensível das práticas pedagógicas concernentes às/aos sujeito(a)s surdo(a)s.

No que se refere à metodologia, este trabalho propõe uma linha qualitativa de análise, baseada epistemologicamente em reflexões teóricas as quais têm como foco principal descrições de duas charges de Ricardo Ferraz, que são denominadas como materialidades desta pesquisa, e que nos fazem refletir sobre aspectos culturais, políticos e sociais, uma vez que as charges são respostas a contextos cotidianos. Com isso, essa abordagem exterioriza a compressão e discussão sobre as relações dialógicas na perspectiva intercultural no âmbito da interpretação de Libras e seu ato responsável.

É importante externar que a proposta deste estudo teve início a partir da disciplina de “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos”, que foi ministrada pelo Professor Doutor José Anchieta de Oliveira Bentes,

entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2024. A disciplina em questão faz parte da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

O nosso diálogo sobre o referencial teórico-metodológico fundamentou-se nas reflexões de Mikhail Bakhtin (2017) e de Paulo Freire na percepção de Oliveira (2015), constituindo-se como conceitos principais dessa análise, e estes correlacionados à discussão com autores locais, como Bentes e Lobato (2020) os quais trouxeram contribuições sobre o sujeito em sua totalidade, no seu ato responsável de interpretar na perspectiva intercultural.

As materialidades que nos provocaram reflexões foram as duas charges de Ricardo Ferraz, produzidas em 1999 e 2000, intituladas por discursos verbais “A prova é amanhã! Veja bem... ouça... olhe...” e “Hoje é prova oral” respectivamente. Além disso, trouxemos a linha cronológica para nos situar nesses contextos no tempo-espaço da educação inclusiva orientadas pelos documentos oficiais legais que vai da Constituinte à Lei dos intérpretes. Um movimento dialógico (Bakhtin, de retrospeção e prospecção através da temporalidade que organiza os acontecimentos das relações estabelecidas pela arquitetura).

Diante dessa problemática e algumas intenções de trazer encaminhamentos, organizamos na seção 2, uma discussão reflexiva sobre a temporalidade de alguns aspectos político-culturais da Educação Inclusiva e da Libras no Brasil, mostrando o quanto essa foi importante para nós nos contextualizarmos no aqui-agora. Já na seção 3, focamos na discussão do referencial teórico-metodológico sobre a relação aléfrica do eu-outro entre o profissional TILS¹ e o sujeito surdo, além de descrever e refletir sobre as materialidades desta pesquisa, que são as charges supracitadas que nos ajudaram a compreender os atos responsáveis na interpretação. Por fim, a última seção, a discussão final, na qual revelamos as relações eu-outro entre

¹ Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

o TILS e o sujeito surdo, a partir de uma abordagem dialógica da linguagem, inclusiva e intercultural.

A trajetória político-histórica da educação inclusiva e da libras e suas contribuições ao ato responsável e intercultural na interpretação

Nesta seção, contextualizamos o cenário político-histórico sobre a educação inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais, imbricando percepções dos autores com as ideias de Bakhtin (2017) e o Círculo no que diz respeito especificamente sobre o ato responsável e o dar um passo respectivamente, e com as ideias freireanas à luz dos comentários de Oliveira (2015), Lobato e Bentes (2020), provocando reflexões de como esses profissionais na tradução e interpretação de Libras, os TILS, podem ser reconhecidos em seus atos responsáveis e de “dar um passo” na perspectiva intercultural.

O pontapé inicial para essa discussão foi quando a comunicação que os surdos utilizavam começou a mudar a partir do contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF), por meio de interações e registros documentais. A LSF foi introduzida no país pelo professor surdo francês Ernest Huet. Ele foi para o Rio de Janeiro no ano de 1855, com o intuito de fundar uma escola específica para os sujeitos surdos, conhecidos por surdos-mudos, denominação dada para o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que foi criado em 1857, e atualmente é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro, no bairro das Laranjeiras.

Em 1875, surgiu o dicionário em LSF implementado no Instituto de Surdos-Mudos, que era também conhecido como a Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, e tinha a finalidade de facilitar a comunicação entre os estudantes surdos e seus professores ouvintes. Este dicionário, por sua vez, é classificado como a primeira obra de língua de sinais. Isso deve-se ao fato que provavelmente os sinais que eram usados nessa Iconographia

foram introduzidos na língua de sinais presente na comunidade escolar daquele período.

Porém, essa metodologia de ensino fora interrompida, pois, em 1880 o Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, na Itália, aprovou um método na educação dos surdos que primasse pelo ensino oral e negasse a liberdade de expressão por meio da língua de sinais, essa decisão reverberou por todas as escolas do Brasil, e o Instituto de Surdos-Mudos, como era chamado o INES, implementou obrigatoriamente a técnica oral como forma de ensino para o ensino da pessoa surda. Essa ação descon siderou as três décadas de ensino aos surdos que estava em andamento no que diz respeito ao uso da língua de sinais. (Diniz, 2010).

Na virada do século, muitos eventos aconteceram, como a mudança do Império para a República (1889), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Ditadura Militar (1964-1985) e início da redemocratização no Brasil, a exemplos. Ainda nesse contexto, a luta dos “diferentes” foi ganhando força com o passar dos anos, transgredindo barreiras atitudinais e estruturais contra a discriminação dessas pessoas com deficiência, especificamente sobre as condições de não ouvir cem por cento (100%) ou parcialmente.

Em 1988, a nova Constituição Federal Brasileira entra em vigor, e com isso, marca o início de uma “nova” história para a educação inclusiva no Brasil, uma vez que estabeleceu, pela primeira vez na história do país, a “educação como um direito social universal (Art. 6º) e garantindo, em seu Art. 208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo direitos com relação à educação dessas pessoas diferentes na escola regular de ensino no Brasil.

Já em 1990, três eventos foram cruciais nessa trajetória político-histórica para o crescimento do movimento das pessoas com deficiência. Em 1990, houve, na Tailândia, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, a qual tinha como objetivos garantir educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, reduzir o analfabetismo e promover equidade.

Em 1994, foi criada a “Declaração de Salamanca”, documento assinado por 92 países, incluindo o Brasil, o qual defendia a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. E em 1996 foi sancionada a Lei nº Lei 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual “Define educação especial como modalidade para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular” (Art. 58) e “Garante recursos como currículos adaptados e professores especializados” (Art. 59).

Em 2000, aconteceram também eventos valiosos para o avanço do processo político-educacional de inclusão da pessoa surda pautado na luta dessas garantias, foram aprovadas legislações específicas sobre a inclusão, como em 2002, a Lei nº 10.436/2002 que declarou oficialmente a Libras como a língua da comunidade surda brasileira; assegurou o direito ao uso dessa língua e o ensino desta em instituições públicas e privadas em que estes sujeitos estão envolvidos. A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.526/2005, que ratificou a Libras como língua materna do surdo em sua comunidade, sem considerá-la língua oficial do Brasil para todos; pontuou obrigatoriedade no ensino da Libras em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Neste decreto ainda no capítulo 2, uma diretriz que assegurava e se projetava o ensino e a difusão da Libras, foi a sua inserção de cunho obrigatório em alguns cursos de graduação, este ato possibilitou o acesso ao idioma, um contato no âmbito acadêmico, assim lê-se no artigo 3º:

a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Esta decisão legal se constituiu como um grande avanço para os estudos surdos, um estímulo com a finalidade de tornar mais

visível a língua de sinais e para garantir aos surdos também o uso e a disseminação de seu idioma, com a incorporação da Libras como disciplina, a princípio nestes cursos específicos poderiam mudar assim a mentalidade instaurada desde a proibição da Libras, agora se poderia pensar em como o fator linguístico auxiliaria a aquisição de conhecimento pelos surdos.

Em 2006, ainda nesse ínterim sobre políticas educacionais foi inaugurado pelo “Ministério da Educação (MEC) o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS”, (Goulart, 2017, p. 30). O PROLIBRAS foi uma relevante decisão para o momento histórico em que os intérpretes de Libras/Português se encontravam, muitos desses profissionais ainda não detinham certificações para realizarem suas atribuições, então, o exame de proficiência conferiu essa certificação.

Especificamente nos anos de 2010 e 2015 mais duas Leis foram criadas: a Lei do Intérprete de Libras (Lei nº 12.319/2010), que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras, estabelecendo requisitos de formação e atribuições específicas para atuação em espaços educacionais e públicos; e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que assegurou a acessibilidade em todas os espaços da vida social, incluindo educação, cultura e trabalho, além de criminalizar o ato de discriminação por deficiência.

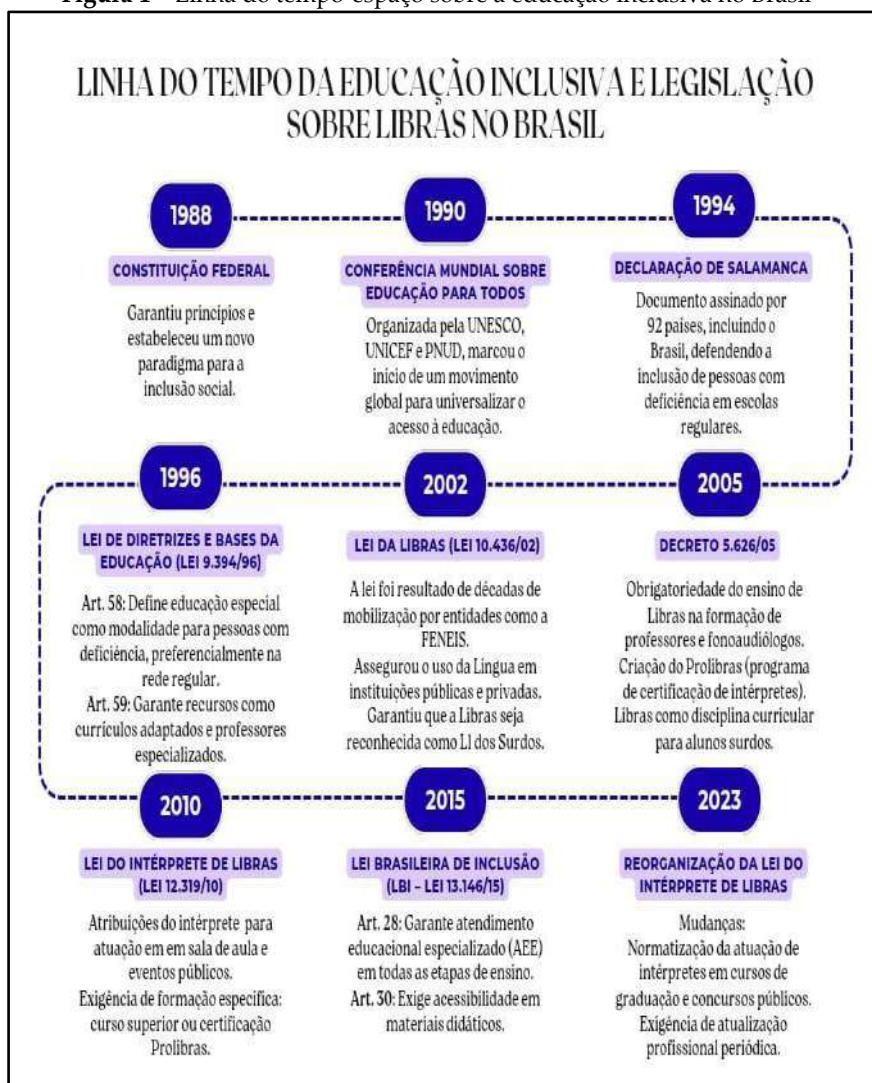
Em 2023, a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de TILS, passou por retificações significativas, o que fomentou a reorganização normativa deste âmbito. Para mais, essas alterações foram implementadas por intermédio de portarias e resoluções do MEC e do Governo Federal, juntamente com a participação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras e Guia-Intérpretes (FEBRAPILS), - órgão que vem atuando ativamente na defesa de melhores condições e valorização de trabalho para a categoria.

Além disso, é válido ressaltar que a formalização do piso salarial nacional, a garantia de formação continuada com

financiamento público e a obrigatoriedade de contratação de TILS em instituições de ensino, órgãos públicos e serviços essenciais foram algumas das alterações feitas na Lei supracitada. Com isso, é perceptível que as novas orientações legais corroboram para um constructo de parâmetros éticos e técnicos no que diz respeito a atuação profissional em diversos contextos, como educação, saúde, judiciário e eventos culturais.

No organograma a seguir, temos a visão da totalidade na linha da temporalidade sobre a educação inclusiva no Brasil, a partir da Constituição de 1988, principalmente quanto aos aspectos da política pública da valorização e condições de trabalho dos profissionais da tradução e Interpretação de Libras - TILS, bem como os aspectos da trajetória político-cultural das conquistas da comunidade surda como dar passos concretos, conforme expresso na linha do tempo-espço na figura 1:

Figura 1 – Linha do tempo-espaço sobre a educação inclusiva no Brasil



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

A linha da temporalidade apresentada marcou os acontecimentos primordiais para a organização no tempo-espaço de atuação dos TILS e sua relação com a comunidade surda no ato da interpretação sobretudo focando nos atos responsáveis de interpretação nos espaços educacionais que estão fortemente

representados nas charges pelo chargista enquanto materialidades usadas nesta reflexão, as charges “A prova é amanhã! Veja bem... ouça... olhe...” (1999) e “Hoje é prova oral” (2000).

O organograma **Linha do tempo-espaço sobre a educação inclusiva no Brasil** se correlaciona com as charges escolhidas no sentido de expor externamente a trajetória da política-histórica que descreve os acontecimentos conquistados não só pelos movimentos sociais, educacionais e universitários específicos da causa como também pelos espaços político-jurídicos desse período, que garantiram lutas legais no cenário da educação inclusiva.

As conquistas vão da instalação da Constituinte de 1988 que garantiu a democracia social às demais lutas de inclusão dos anos seguintes, como na década de 1990 que marcou o início do movimento mundial pela educação para todos com a inclusão de pessoas diferentes na escola regular com acesso específico ao currículo e profissionais especializados. Já na década de 2000, a luta da comunidade surda por meio das entidades organizadas garante a legalidade da Libras como idioma da pessoa surda, assegurando o uso e a implantação desta nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos como também a criação do PROLIBRAS pelo MEC, como espaço de formação e certificação de profissionais da tradução e interpretação que garantiu a formação continuada até 2015, para atuar com fluência na língua.

Nessa década ainda, foram instituídas garantias aos profissionais da tradução e interpretação de Libras os quais foram assegurados por leis para atuarem em sala de aula e eventos públicos, em 2010, como também atuarem em cursos de graduação e concursos públicos sob a orientação da nova normatização desses profissionais, aprovada em 2023. Nesse ínterim, em 2015, tanto a comunidade surda como os TILS, respectivamente, tiveram assegurados espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino e espaços para a elaboração de materiais impressos e virtuais que precisam da atuação dos intérpretes como as legendas, as traduções/interpretações e entre outros.

Nesse processo da construção político-educacional e cultural da educação inclusiva articulada com a trajetória do reconhecimento e legalização da Libras, foi indispensável a formação dos sujeitos intérpretes responsáveis pela mediação na comunicação com sujeitos surdos(a)s para a compreensão dos temas em debates na própria comunidade surda e na sociedade.

E sem dúvida que essa mediação desses profissionais enquanto atos responsivos na compreensão de Bakhtin (2017) favoreceu a construção cultural na coletividade surda pela língua e por seus modos de vida não só no cotidiano como no institucional, apontando a alteridade como princípio, que provoca suas maneiras particulares de compreender o compromisso do ser-existir no mundo e nas ações e nas interações, uma vez que “Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável” (Bakhtin, 2017, p. 67).

Nesse viés, Bakhtin (2017) também externa sobre a participação concreta e sem fronteiras, dar um passo de compromisso pleno, unitário e singular, por isso:

Esta minha participação desde um ponto concreto-singular do existir cria o peso efetivo do tempo e o valor evidente e palpável do espaço, toma todas as fronteiras importantes, não casuais, válidas: o mundo como um todo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável (Bakhtin, 2017, p. 119).

O ato de traduzir ou de interpretar o outro eleva a responsabilidade sem álibi e desloca para um outro mundo, o mundo do outro o qual necessita inteirar-se como:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. E apenas o não-álibi no existir que transforma a

possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). E o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (Bakhtin, 2017, p. 100).

Desse processo de construção com base nas ideias libertárias e interculturais entre grupos que, conseqüentemente, gerou uma educação intercultural e crítica que na compreensão de Oliveira (2015), por isso a relação estabelecida entre os grupos culturais em práticas pedagógicas valoriza as singularidades dos sujeitos desses grupos para que possam atuar criticamente frente a essas discussões no ato da interpretação, e ter consciência de que muitas vezes temas com relação ao poder, à racialização, à diferença podem servir de subalternação, colonização, já que:

A interculturalidade crítica tem como ponto de partida o problema do poder, da racialização e da diferença, vista como colonial e não simplesmente cultural. Consiste em uma construção não institucional nem do Estado, mas de pessoas, que vem sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização de grupos sociais e de movimentos sociais (Oliveira, 2015, p. 62).

Dessa forma, Oliveira (2015) externa que a interculturalidade crítica é um aspecto decolonial, isto é, perpassa pela compreensão de que a diferença pode questionar estruturas hegemônicas de poder. Além disso, ao questionar essas estruturas perversas que subalterniza as pessoas e grupos marcados por diferenças linguísticas, raciais, éticas, de gênero e outras, a autora ratifica e defende o teor contra-hegemônico dessa abordagem, bem como a emersão de lutas concretas de grupos marginalizados contra sistemas opressivos.

A autora acredita que tomar esta postura intercultural na sociedade, sobretudo na defesa de uma educação intercultural nos permite compreender que:

A interculturalidade, então, expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas. Identificamos que a interculturalidade apresenta duas dimensões: a epistemológica e a ético-política. Na dimensão epistemológica a interculturalidade se configura como um problema de conhecimento, cuja questão central é a relação entre o uno e o múltiplo (Oliveira, 2015, p. 64).

Ainda norteadas pela reflexão de Oliveira (2015) sobre a interculturalidade, ressaltamos que a autora também explica que esse conceito tem duas dimensões fundamentais: uma que pauta na epistemologia; e a outra na ético-política. Nesse contexto, o que nos chama a atenção é a perspectiva da epistemologia, uma vez que nessa esfera, é denominada como um problema de conhecimento, isto é, centrado na relação entre o único e a multiplicidade. Dessa forma, um outro aspecto sobre as bases epistemológicas que norteiam a interculturalidade, é que:

[...] refere-se à necessidade de superação da clássica dicotomia entre os saberes, levando-nos a pensar a educação como prática social de formação cultural e humana na qual se valorizam os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos (Oliveira, 2015, p. 66).

Nesse cenário, as percepções de Oliveira (2015) sobre a interculturalidade se correlacionam as de Lobato e Bentes (2020). Os autores, em outras palavras, externam que a educação intercultural:

[...] propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes, nesse prisma, os sujeitos e grupos de surdos que fazem parte do cotidiano escolar. Com a educação intercultural a prática educativa deixa de ser baseada na mera transmissão de conhecimentos a um público coeso, singular, homogêneo e igual. Esta prática preocupa-se com os saberes culturais que interagem na formação de alunos diversos, plurais, heterogêneos e diferentes. Com isso, busca-

se a efetivação de práticas escolares que considerem esse hibridismo de sujeitos e seus saberes (Lobato; Bentes, 2020, p. 429).

Com isso, Bentes e Lobato (2020) também explicam sobre a correlação entre a as diversidades dos sujeitos e suas respectivas culturas, colocando em evidência os saberes que estão inseridos em suas vivências. Logo:

[...] a prática educativa em uma perspectiva intercultural se constitui na relação com a diversidade de sujeitos e culturas presentes na escola, bem como os diferentes saberes que circulam na práxis cotidiana social e no estabelecimento da relação dialógica, recíproca e solidária entre os sujeitos, inclusive os sujeitos surdos que fazem parte da escola (Lobato; Bentes, 2020, p. 430).

Dessa forma, a tradução e interpretação compreendidas como ato responsável, isto é, como resposta da compreensão da relação de alteridade do outro, desse outro diferente que se constitui como sujeitos surdos em comunidade, os quais vivem coletivamente com a mediação de outros sujeitos tradutores intérpretes para efetivamente serem-existir em cada acontecimento da vida concreta.

Para mais, a relação do outro que é estabelecida com o eu de cada outro, funda a arquitetônica da alteridade e a consciência crítica, uma vez que reconhece no outro seus saberes e seus atos responsáveis. Lobato e Bentes (2020) explicam essa relação eu-outro nas duas perspectivas epistemológicas convocadas aqui nesta pesquisa para orientar a discussão, quando dizem que:

O pensamento bakhtiniano revela que o limite não é o Eu, mas o eu em relação de reciprocidade com outros sujeitos, isto é, Eu e o Outro, Eu e Tu. O pensamento freireano evidencia que reconhecimento do Outro é o reconhecimento de si, no Outro, enquanto decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum, um mundo mais justo, democrático e solidário (Lobato; Bentes, 2020, p. 433).

Assim, as concepções de Mikhail Bakhtin (2017) e Paulo Freire, comentadas por Oliveira (2015) e Lobato e Bentes (2020), respectivamente, ratificam a ideia de que o sujeito tradutor e intérprete de Libras junto à comunidade surda proporcionem atos responsáveis e interculturais frente ao mundo, para que tenha mais justiça e equidade social. Nesta pesquisa, a intenção é compreender o compromisso desse sujeito à luz das ideias de responsabilidade e interculturalidade estabelecidas pela relação dialógica na interação como mediadores da comunicação para que ambos se inteirem e deem os primeiros passos.

A relação eu e o outro no ato da interpretação responsável na perspectiva intercultural

Nesta seção, externamos a reflexão à luz do referencial teórico-metodológico já discutido na seção anterior no que diz respeito a relação aléfrica do eu-outro entre o profissional TILS e o sujeito surdo, principalmente focando nos atos responsáveis desses profissionais na interpretação sob a ótica da interculturalidade. Para isso, essa reflexão será feita a partir das materialidades desta pesquisa, que são as charges de Ricardo Ferraz, as quais fomentaram a compreensão desses atos responsáveis e interculturais na interpretação.

A partir disso, ratificamos a importância dessa relação entre as materialidades postas enquanto apoio de discussão e constructo de um espaço dialógico concreto, no qual o respeito às diferenças culturais por meio das relações dialógicas e culturais é premissa vital para a interação dessas duas comunidades linguísticas.

Notamos que os surdos em comunidades têm se organizado em luta e o Estado tem aprovado legislação para promoverem condições mais adequadas de educação em todos os níveis de escolaridade, e os TILS têm participado também dessas lutas, e conseqüentemente, das possíveis mudanças. Os movimentos sociais e institucionais ganharam forças no Brasil, por conta dessa visibilidade da singularidade linguística e do processo educativo

dos surdos. E por todo o país as instituições educacionais se reorganizam para atender essa nova perspectiva.

Nesse contexto, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), se configurou para atender este panorama atual da educação, isto é, a Instituição adotou um novo curso de graduação, o qual foi implantado no desenho curricular da instituição, em 2012, sendo assim, constituída sua primeira turma em Licenciatura Plena em Letras Libras.

Dessa forma, no ano de 2016, a UEPA destinou das 44 vagas ofertadas ao curso de Letras Libras, sendo 50% exclusivamente para candidatos surdos (Silva, 2022). Desde então, a Universidade do Estado é a Instituição que mais agrega surdos no seu quadro de discentes, e partir desse movimento de ingresso de surdos no curso e Instituição supracitados, o espaço universitário da UEPA tem se configurado como um local inclusivo.

Por isso, o papel do profissional tradutor intérprete de Libras tem tomado maior visibilidade. A relevância de sua atuação para a garantia da acessibilidade comunicacional tem tomado maiores proporções nesse cenário educacional atual, uma vez que esse profissional é a ponte comunicacional do sujeito surdo com os demais sujeitos partícipes da universidade, principalmente na interpretação simultânea das aulas nas várias disciplinas que são ofertadas pela instituição.

A partir disso, expressamos que o ato interpretativo requer condições cognitivas e físicas focadas para que esse processo aconteça de maneira adequada, pois, os surdos que ingressam na Universidade reivindicam qualidade de ensino e mais chances de aprendizagem. Em seguida, surge a questão de se entender como esse procedimento corrobora para que os TILS não se detenham estritamente a um trabalho linguístico, mas sim contemplando também aspectos culturais e sociais, e, conseqüentemente a compreensão do discurso e suas diversas nuances no ato da interpretação, isto é: os diferentes usos da linguagem nas ações humanas.

Por conseguinte, a tarefa de transpor um discurso de uma língua para outra se constitui uma atividade específica desse

profissional. Nesse sentido, precisamos pesquisar e conhecer modos diversos da atividade de tradução e de interpretação para projetar responsabilidade com a relação eu-outro. No contexto universitário, os TILS se encontram e juntos constroem o significado para suas práticas e para a compreensão e conscientização no ato interpretativo para que este faça sentido para a pessoa surda (Barros; Calixto; Negreiros, 2017).

Refletir sobre essas inquietações por meio das charges de Ricardo Ferraz tanto no ano de 1999 e 2000, tempo-espacos os quais nos provocaram com base no movimento dialógico, retrospectivo e prospectivo, enquanto metodologia de análise, para perceber o quão este constructo teórico-metodológico nos revela reflexões de como a tradução e a interpretação de Libras é concebida como ato responsável na perspectiva intercultural para que a relação dialógica eu-outro seja compreendida no processo de consciência.

Nesse viés, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA) proporciona em sua estrutura curricular, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a disciplina *“Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos”*. No ínterim da disciplina, discutimos sobre temáticas da educação inclusiva e intercultural representadas por suas abordagens teórico-metodológicas e reflexões sobre a diferença perceptível em discursos e representações, bem como legislação e princípios da educação inclusiva de natureza dialógica e intercultural.

Além disso, salientamos que o autor das materialidades discutidas e analisadas neste estudo, doravante, Ricardo Ferraz, é um cartunista capixaba, natural de Cachoeiro do Itapemirim; ele é fundador da Associação Capixaba de Pessoas com Deficiência, o que externa seu compromisso pela atuação e luta por inclusão e acessibilidade. Suas charges e ilustrações perpassam em diversos emissoras de comunicação, tanto no Brasil quanto em outros países, como América do Sul, África do Sul, Europa, Canadá, Estados Unidos e até mesmo na ONU.

Outro fator importante no que diz respeito a Ferraz, é que uma de suas produções mais marcantes é a série de cartuns expostas em seu site², a qual possui uma correlação entre ironia e crítica social, no que diz respeito ao cotidiano das pessoas com deficiência. Esses modos de transgressão frente às pautas de capacitismo e de preconceito são compostos também por humor e conscientização. Atualmente, Ferraz divide seu tempo entre a produção artística e projetos culturais, usando suas habilidades artísticas não apenas como expressão criativa, mas também como espaço de conscientização social.

Nesse contexto, em uma das aulas da disciplina do Prof. José Anchieta Bentes, a temática foi relacionada à educação dos surdos sendo representada para incentivar a discussão em questão, a charge, enquanto materialidade, do cartunista Ricardo Ferraz, conforme a figura 2:

Figura 2 – Charge de Ricardo Ferraz, produzida em 1999



Fonte: <https://ravbfh.blogspot.com/2020/11/sabemos-que-so-educacao-produz-cidadania.html>. Acesso em 27 jun de 2025.

² Fonte: Ricardo Ferraz – ilustrador e cartunista. Disponível em: https://cadetudo.com.br/ricardoferraz/?fbclid=PAQ0xDSwLz1A1leHRuA2FlbQIxMAABp6xjXRS9DeZ-vzAFYQjeIEI9lnAFpMc7iZowBRgpUHKpcvGSG8j4Zj2Wz8k4_aem_n309V7bg1F0HhoqAyb0iGQ. Acesso em: 20 de julho de 2025.

A charge de Ricardo Ferraz é do ano de 1999 e tem traços fortes, expressivos e em preto e branco. No primeiro plano pode-se perceber um professor virado de frente para a lousa, externando o discurso “A prova é amanhã! Veja bem... ouça... olhe...”. Em segundo plano, são observados estudantes organizados na sala de aula de forma não tradicional, porém, alguns deles expressam um desconforto por não ouvir e não enxergar, visto que um é surdo e o outro é deficiente visual, respectivamente.

O cartunista trouxe traços de contraste (traços fortes e fracos) para aguçar a reflexão dos leitores no sentido de que percebam as diferenças dos sujeitos-estudantes presentes na sala como o **X** representando a não escuta e os **óculos** representando o não olhar, que estão em espaços estratégicos como também os estudantes próximos ao quadro para tentar entender qual a orientação didática dada pelo professor de costas no centro da sala e do quadro aos estudantes.

A charge do cartunista em questão representa uma possível resposta à sociedade e, sobretudo, ao Governo, visto que, em 1999, apesar de alcançar algumas conquistas, como é mostrado na Linha do Tempo-Espaço supracitada, ainda há muitos percalços enfrentados não somente pela comunidade surda, mas também pela comunidade das pessoas com deficiência em geral. A década de 90 é marcada por vários eventos que asseguram a acessibilidade e inclusão das Pessoas com Deficiência-PCDs, no entanto, a prática de política pública diverge dos eventos mundiais ocorridos e das legislações. Infelizmente, ações como essas ainda são perceptíveis atualmente.

Prova disso, é o que prevê o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que define a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de educação, destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Essa modalidade visa garantir acesso, permanência e aprendizagem, promovendo a inclusão plena, fomentando a aprendizagem de conhecimentos/saberes.

Nessa esteira de discussão, apresentamos mais uma charge, enquanto materialidade, do mesmo cartunista Ricardo Ferraz, mas

feita no ano seguinte, 2000, para intensificar a reflexão. Esta charge também produzida por traços de contraste (traços fortes e fracos), dando o destaque nas cores preto e branco para a temática da exclusão, o cartunista faz uma nova crítica acerca da falta de acessibilidade no ambiente de sala de aula representado pelo X que expõe o bigode do professor. Este fato é perceptível pelo discurso visual articulado ao discurso verbal, como notamos na figura 3:

Figura 3 – Charge de Ricardo Ferraz, produzida em 2000



Fonte: https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Os_Deficientes_Auditivos_nas_Escolas. Acesso em 27 jun de 2025.

Nesta segunda charge, no primeiro plano há um professor em sua mesa que está de bigode, o qual não permite a visualização dos movimentos de sua boca, dizendo “Hoje é prova oral!”, como também há os estudantes sentados em fila indiana, que provavelmente, um deles é surdo, pois, as suas expressões reforçadas pelo balão de pensamento que traz o desenho do bigode com a marca do X, indicando que não estar compreendendo o que está sendo dito por causa do bigode, configurando, dessa forma, um cenário de dificuldades no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão em sala de aula.

É perceptível um questionamento e provocação do autor, visto que, comparando as charges, o estilo e a pauta de discussão são os

mesmos. Ricardo por meio de sua produção artística, se posiciona e expõe seu ato responsivo frente às causas e lutas da comunidade surda como também a dos TILS que em ambas as charges estão ausentes nesses ambientes escolares, pois expressa a realidade brasileira quanto à contratação deste profissional como mediadores da comunicação nas escolas.

Além disso, ao estabelecer a relação eu-outro na interpretação como ato responsável na perspectiva intercultural, compreendemos também a importância que os profissionais TILS tem dentro e fora de ambientes educacionais nas práticas educativas, o que corrobora para uma postura responsiva e dialógica acerca de todo e qualquer acontecimento que possa envolver seu trabalho que necessita da relação com o outro. Isto é, essa percepção é constituída por uma formação que perpassa pela compreensão à consciência do seu papel de mediador na comunicação discursiva, bem como uma compreensão concreta e única no que diz respeito às diferenças culturais, à alteridade e à responsabilidade social.

Algumas reflexões provisórias: como fica o ato responsável do tradutor intérprete na interação com os sujeitos surdos?

Concluimos a partir dessas reflexões provisórias as quais fomentam um constructo dialógico acerca do ato responsável do intérprete na interação com os sujeitos surdos, baseado epistemologicamente na interculturalidade doravante às concepções de Bakhtin, Oliveira, Lobato, Bentes e as demais referências presentes neste estudo, que a resposta, isto é, o ato responsável acontece a partir das percepções que constituem um cenário cultural, ou seja, na coletividade surda, advindo também pela língua e por suas vivências, não só no cotidiano como no institucional, mas também ratificando a alteridade como princípio do ser-existir.

Dessa forma, é perceptível que os seres humanos são capazes de produzir as palavras, os discursos, que expressam os seus próprios pensamentos favoráveis para compreender as outras pessoas. Nesse

viés, esse mesmo fenômeno se constitui entre os usuários das línguas de sinais. Ou seja, interações mediadas pelos usuários da língua de sinais, já que os sujeitos surdos usam a modalidade visuoespacial, e por intermédio dela são habilitados para expressar os conceitos mais abstratos. Essa natureza da linguagem é compartilhada, respectivamente, pela visão bakhtiniana e freireana, no que diz respeito ao ato responsável e intercultural.

Concernente a isso, é possível compreender que a Libras é um idioma de representação para os surdos. É a língua de suas lutas, de suas conquistas, de resistência, de sua inserção em sociedade. Por isso, levar em consideração esse fator ontológico para as pessoas surdas é um determinante para conduzir posturas as quais fomentem ações inclusivas, e alcancem seus espaços na sociedade, bem como as esferas sociais mais diversas possíveis, como o ensino superior, por exemplo.

Nesse sentido, refletimos sobre a relação de alteridade do eu-outro na interpretação como ato responsável entre o(a)s surdo(a)s e os intérpretes, que contribuiu para uma visão mais sensível das práticas pedagógicas concernentes às/aos sujeito(a)s surdo(a)s, uma vez que ao se aprender um idioma, o indivíduo se coloca em meio não somente a um conjunto de palavras, como ponte que media as relações sociais, mas há uma complexa rede de fatores relacionados à cultura, aos costumes, e ao modo de pensar desses sujeitos em questão.

Nesse viés, entender que a comunidade surda fluente em língua de sinais está qualificada para socializar conceitos de natureza diversa, sejam esses conceitos de cunho poético ou técnico, do romântico ao humorístico, do concreto ao abstrato, a língua de sinais se constitui então como uma forma de comunicação que quando apropriada pelo(a) surdo(a) possibilita a interação nas mais diversas esferas da relação humana.

Diante disso, retomamos a questão problema deste estudo: como a interpretação de Libras pode ser reconhecida como ato responsável na perspectiva intercultural? A concepção de uma educação intercultural como considera Oliveira (2015) fomenta o

reconhecimento do outro, ou seja, as relações dialógicas entre os mais diversos grupos sociais e culturais, o que favorece o constructo de um projeto que coloca em evidência o coletivo, para que enfim, as singularidades sejam dialeticamente incluídas.

Essa dimensão ética é um impulso para se pensar o outro. O ser surdo, como um sujeito de direitos e deveres, competente para agir e interagir no mundo, e conferir essas condições a ele é uma ação responsiva diante das adversidades que ao longo dos anos eles enfrentam, e ter a percepção de como o ato responsável do TILS, imbricado com a interculturalidade crítica pode ser uma postura adotada para se alcançar esse intuito, por entender o outro constitutivo por seu contexto e sua vivência.

Por fim, reconhecer a relevância e a equivalência do status da Libras com a língua sinalizada é impreterível frente à educação do surdo, uma vez que os surdos têm a possibilidade de apreenderem os conteúdos educacionais por meio de sua língua. Como fora considerado neste artigo a trajetória de muitas lutas e conquistas da comunidade surda reverberaram na construção e implementação políticas linguísticas, sociais, educacionais que agora somam a um arcabouço de possibilidades e ações que estabeleça a relação dialógica entre a comunidade surda e os Tradutores Intérpretes de Libras em prol de uma educação dialógica e intercultural.

Valorar essas marcas históricas ratifica ações responsivas que expõem a singularidade do outro, bem como suas particularidades, que são relevantes e indispensáveis para o constructo de uma realidade social que se baseia na alteridade, nas relações dialógicas, no ato responsável e na interculturalidade.

Os profissionais TILS que se propõem a interpretar reconhecem seu papel e compreendem como podem agir de maneira responsiva para garantir uma apropriação de temas sociais à comunidade surda de modo intercultural devido o encontro de duas formas de convivências diferentes, os TILS e os sujeitos surdos organizados em comunidade.

Assim, os profissionais compreendem essa arquitetônica da relação de alteridade correlacionado com o reconhecimento do outro, além de proporcionar um olhar e posturas condizentes com a perspectiva intercultural sobre esses indivíduos, bem como garantir que pelo ato interpretativo-responsável, o surdo receba o conteúdo e seja também seja ouvido e que ele possa assim posicionar diante de quaisquer discussões sobre os acontecimentos locais e do mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 41-146.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de. (Orgs.). **Libras em Diálogo**: interfaces com tradução e interpretação. Barros, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de./Calixto, Hector Renan da Silveira./Negreiros, Karine Albuquerque de (Orgs.) - Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Acesso em 23 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. Acesso em 23 de junho de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decr

eto/d5626.htm. Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. Acesso em 23 de junho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Brasília, 06 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Acesso em 23 de junho de 2025.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar**: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - PA. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2687>. Acesso em 23 de junho de 2025.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais/ Heloise Gripp Diniz; orientador, Tarcísio de Arantes Leite. Florianópolis, SC, 2010. 144 p.: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 ago. 2025.

GOULART, Daiana San Martins. **Narrativas de si e do seu tradutor/intérprete de libras no ensino superior**. Canoas, 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. (Texto impresso).

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 413–439, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i31.4446. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/4446>. Acesso em: 21 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ROCHA, Solange Maria da, 1956-. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SILVA, Miguel Costa. **Educação intercultural de pessoas com deficiência: a política de acesso na universidade do Estado do Pará de 2012 a 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022. 155 p. Disponível em: <https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/01/MIGUEL-COSTA-SILVA.pdf>. Acesso em 20 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>. Acesso em 23 de jun. de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em 23 de jun. de 2025.

II – EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A verdadeira educação não uniformiza: ela escuta, reconhece e transforma a diferença em potência coletiva. Assim, nos contextos de aprendizagem amazônica, cada pessoa, desde a mais tenra idade, é um rio: corre com seu tempo, fala com sua margem, aprende com sua corrente. Por isso, incluir é romper com o silêncio imposto às vozes da floresta, da periferia e da ancestralidade. É fazer da escola um território de justiça e de garantias de direito a aprendizagens significativas.

Fernanda Coimbra, Ivanilde Oliveira, José Bentes, Alessandra Figueiredo e Janiby Oliveira (2025).

5. POR UMA ESCOLA INCLUSIVA: PERSPECTIVAS SOBRE O PLANEJAMENTO E O PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jéssica da Luz Sena
Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra
Alessandra Cardoso Figueiredo
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Iniciando o Diálogo

As discussões sobre educação inclusiva ganharam novas perspectivas a partir da década de 1990, principalmente com o advento da nova Lei nº 9394/1994 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/94 com vistas a superar a política de integração presente nos sistemas de ensino e escolas brasileiras. Com a política de Inclusão, uma cultura de não exclusão vem sendo popularizada e consolidada na sociedade brasileira, mesmo que lentamente. Atualmente, ao menos por força da legislação vigente, é marcante e crescente a possibilidade dos grupos humanos da Educação Especial na perspectiva da Inclusão/ Educação Especial Inclusiva (EEI) terem o direito ao acesso à educação formal nas escolas de ensino regular em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro.

Cabe observar que a legislação brasileira adota o termo “pessoa com deficiência” (PcD: físicas, sensoriais e cognitivas) como público da Educação Especial, embora contemplem ainda os estudantes do espectro do Autismo, com Altas Habilidades e Superdotação, prioritariamente no ensino regular/sala comum. Os processos educativos para este público, portanto, denotam o uso de ferramentas de apoio em que sua aplicação varia desde as adequações de infraestrutura e logísticas, até a mudanças de

mentalidades dos profissionais da educação, juntamente com a comunidade escolar como um todo. O pressuposto é que a escola precisa realizar mudanças estruturais, atitudinais e curriculares para garantir o direito à educação do público da Educação Especial.

Neste contexto, o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem sendo estruturado e com ele a criação de aparatos especializados que instrumentalizam a EEI na escola. Entre eles estão: a própria Sala de Recurso Multifuncional (SRM), os materiais pedagógicos e mobiliários adaptados etc. que juntamente com atuação de profissionais com destaque para os docentes especializados ou (professoras e professores do AEE e da sala comum) potencializam os processos escolares inclusivos pretendidos na EEI.

O ideário da Educação Inclusiva, que nos alinhamos, é de que o processo de escolarização das pessoas com deficiência seja transversal e respeite suas diferenças socioculturais e regionais no favorecimento das aprendizagens, considerando as “pluralidades cognitivas”, termo muito potente utilizado por Pletsch (2020), que nos remete a pensar o contexto da inclusão, por meio das multiplicidades e da interculturalidade das formas de aprender e pensar o “Outro”, principalmente no que se refere àqueles notadamente diferentes.

O estudo sobre o tema deste capítulo foi proposto a partir da disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que tinha como objetivos: a) analisar as políticas da educação especial no contexto educacional brasileiro; b) confrontar a contribuição de diferentes tradições e campos teóricos para a investigação da educação especial em contextos escolares e não-escolares; c) problematizar os discursos sobre a diferença no campo da educação especial e inclusiva. d) analisar as pesquisas e práticas de educação especial e inclusiva. Portanto, a prevalência deste estudo alinha-se à maioria dos objetivos da disciplina.

Os caminhos investigativos deste estudo são as pesquisas bibliográfica e documental, a partir da materialidade em torno dos instrumentos do planejamento na EEI, por entendermos que os processos escolares pressupõem o estabelecimento de uma forte relação entre as práticas e o planejamento educacional. Essa relação é fortemente demarcada quando analisamos os processos desta modalidade de ensino, principalmente na escola regular.

Assim, o presente estudo visa problematizar e refletir sobre as implicações mais recorrentes entre o planejamento na EEI e a prática pedagógica envolvendo educandos com deficiência, considerando o referencial teórico metodológico pertinente aos estudos da decolonialidade e da Educação Intercultural Crítica de Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2015, 2020) e da Educação Especial de Gabriela Tannús Valadão e Enicéia Gonçalves Mendes (2018), Rosana Glat, Márcia Marin Viana e Annie Gomes Redig (2015), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2016), Márcia Denise Pletsch (2020), entre outros.

Alguns dos principais aspectos sobre o plano e o planejamento educacional especializado em prol de uma escola na perspectiva inclusiva é discutido neste capítulo. Inicialmente, analisamos o planejamento educacional especializado, sob a ótica da inclusão, a partir da concepção teórica e legal, como elemento importante na escolarização de pessoas com deficiência, como um direito, levando em conta que a estrutura arquitetônica, a sociedade e as políticas públicas podem criar obstáculos que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Em seguida, refletimos no estudo "Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado", de Valadão e Mendes (2018) o planejamento educacional empregado sob várias perspectivas ao longo da trajetória histórica da pessoa com deficiência, considerando que esse recurso, mesmo de forma implícita, já era utilizado para a escolarização desses estudantes no período de segregação, cujo foco estava nos interesses das instituições e buscava um atendimento estritamente normatizador e biomédico. Por fim, apresentamos o plano educacional individualizado a partir de uma

materialidade, que foi refletida, a partir das discussões na disciplina e por meio de perguntas norteadoras construídas na mesma, servindo de base para apresentar nossas concepções sobre o PEI elaborado para a aluna com Deficiência Múltipla (DMU), assim como analisamos cada etapa do PEI materializado, as partes que o compõem, as atividades que foram propostas, o modelo que era mais presente, a partir das concepções adotadas.

Planejamento Educacional Especializado: contextos do modelo de deficiência

A inclusão no contexto escolar pressupõe formas de escolarização diferenciadas e heterogêneas de pessoas com deficiência. Desta forma, os espaços educativos não podem ser vistos nem materializados apenas como mais um lugar de socialização e sim de garantias do direito à aprendizagem escolares da pessoa com ou sem deficiência.

Entendemos que a efetiva escolarização destes educandos possibilita a constituição do acesso aos conhecimentos enquanto ser humano, mesmo de modo diferenciado às suas especificidades, mas valorizando suas potencialidades, por meio dos componentes curriculares da escola regular. Desse modo, apreendemos a escolarização na EEI em espaço formal de ensino como uma prerrogativa que possibilita a educação inclusiva no espaço coletivo, pois as pluralidades cognitivas neste contexto são diversas: seja no sentido de ampliar habilidades ou de explorar a construção de novas aprendizagens, considerando a possibilidade inerente de desenvolvimento das diversas inteligências humanas, que não se restringe aos *modi operandi* da educação tradicional numa perspectiva colonial e homogeneizadora.

O olhar sobre a deficiência no processo de inclusão não é para as limitações das pessoas e sim para suas potencialidades, considerando as inteligências múltiplas de Gardner (1995). Pelo fato de a pessoa humana ser condição inerente à garantia de direitos de acordo com nossa Constituição Federal, entendemos

que a pessoa com deficiência deve ser vista sob a ótica das possibilidades e potencialidades. Isto torna-se fundamental à medida que ao recordarmos a história da pessoa com deficiência no contexto mundial e brasileiro, está demarcada por marginalizações e exclusões sociais e educacionais.

É importante destacar que a inclusão está diretamente relacionada ao entendimento do conceito de deficiência que são difundidos nos chamados modelos de deficiência. Porém, não há uma definição exata dos modelos, dado que algumas situações/contextos/práticas não são aderentes a um determinado modelo, contudo dois são mais populares na literatura: o modelo médico e o modelo social da deficiência.

Assim, é preciso considerar concepções “Outras” sobre as pessoas com deficiência, como a do modelo social, que busca superar a estrutura arquitetônica, a sociedade e a política pública que oferecem barreiras que as impedem de participação plena na sociedade. Os esforços devem ser no sentido de remover as estruturas que reforçam ou causam a deficiência, ao invés de lançar um olhar clínico ou normatizador, que até na atualidade ainda não se libertou dessa concepção biomédica, como se não fosse uma questão de justiça social.

Pletsch (2020, p. 58) defende a “noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos”. Diniz *et al* (2009, p. 60) consideram que “a tese central do modelo social permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública”.

O modelo social de deficiência também nos apresenta a possibilidade do deslocamento desses sujeitos de instituições privadas para o espaço público, pois a compreensão é que estes são sujeitos detentores de direitos. Neste caso, a escolarização se desloca para o âmbito do ensino regular, no sentido de promover o exercício da cidadania e desenvolvimento humano.

Podemos refletir que a garantia de direito não é somente referente à escolarização, mas, também, pela democratização do ensino que passa pelo reconhecimento de que pessoas com

deficiência devem ser partícipes na esfera política e social, que apresenta uma dimensão ético-política.

Oliveira (2011, p. 27) traz a ética para debate na educação especial, evidenciando a existência de um sofrimento das pessoas que sofrem opressão e exclusão social, bem como aponta a arquitetônica da ética de Enrique Dussel como necessária à luta pela inclusão, na medida que tem como princípio a vida humana e trabalha ética e culturalmente os processos de vitimação das pessoas no sistema social, apontando as possibilidades materiais e espirituais de sua libertação.

A ética de Dussel (2000, *apud* Oliveira, 2011, p. 27) “tem como princípio a vida humana a ser produzida, reproduzida e desenvolvida em comunidade. Ética que faz a passagem do “eu” para o “nós” (eticidade) direcionada às necessidades fundamentais da vida humana”. Oliveira (*Idem*) explica ainda que para Dussel uma ação ética pressupõe:

(1) o viver das pessoas humanas, que implica o respeito à vida; (2) o seu participar simetricamente nas decisões comunitárias e sociais, que envolve o respeito à cidadania e, (3) a viabilização concreta de este viver, ao assumir uma atitude de factibilidade e criticidade.

Na compreensão de Oliveira (2011), eticamente falando e agindo é necessário criticar todas as formas de opressão e exclusão, mas também agir, lutar e contribuir para participação social e política, visando a inclusão de pessoas com deficiência, não por eles, mas estando junto com elas.

Desta forma, ao se compreender a condição de existência humana, compreende-se também que existem pluralidades cognitivas. Plestch (2020, p. 58) destaca que a compreensão das condições sociais de existência humana é muito mais determinante na vida das pessoas do que as características biológicas de cada deficiência.

Assim, a perspectiva do modelo social, reforça a importância de pensarmos criticamente sobre as possibilidades de escolarização e

possibilita novas formas de participação destas pessoas, por meio da remoção de barreiras, que permitam o deslocamento para esfera pública.

Nesta lógica, a educação é promotora do desenvolvimento humano. O art. 205 da Constituição Federal de 1988 aponta para uma educação promovida e incentivada, tendo a colaboração da sociedade, com vista ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesta perspectiva, é importante que façamos uma reflexão sobre nossa própria atuação docente, no sentido de nos questionarmos quais são nossas contribuições no processo de escolarização dos educandos da Educação Especial. A concepção do pleno desenvolvimento, exercício da cidadania em nossa perspectiva são fundamentais para que a educação seja ofertada com qualidade, assegurando práticas, currículo, estrutura de acessibilidade, pois sem ela não há inclusão.

Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 23) defendem que é mediante o processo educativo que:

[...] constituímos a nossa condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres humanos.

A escola, então, torna-se esse espaço de compartilhamento, do estar junto, aprendendo, vivendo todas as dimensões e interações que a escola proporciona enquanto comunidade, por isso é importante que defendamos o direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência. A educação é promotora do desenvolvimento humano como fundamentam os autores contemporâneos, evoca diferentes concepções, social, cognitiva, afetiva, laborais, da diversidade, do compartilhamento, da alteridade. A escolarização, a inclusão, o pleno desenvolvimento, o direito aguça uma complexidade de reflexões e compreensões que evoca em um deslocamento para sairmos da zona de conforto e pensarmos coletivamente na integralidade das pessoas com deficiência.

Kassar (2016, p. 1231), fundamentada na perspectiva histórico-cultural, nos auxilia a compreender que:

[...] o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

Percebemos que essa concepção nos apresenta as possibilidades, enquanto professores, de estarmos comprometidos com a educação do público da Educação Especial (PAEE), como nos ensina Freire (1987, 1996, 2005) a evocar o ser humano a *ser mais*. O desafio da construção de práticas que permitam levar em conta a integralidade do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento e inclusão dos educandos com deficiência.

A materialidade estudada aqui é caracterizada pelo PEI utilizado pelos profissionais de escola pública e atuação como docente do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma instituição pública de ensino em Belém-PA, no ano de 2023. Além do estudo documental para referenciar as práticas inclusivas, optamos prioritariamente por uma bibliografia utilizada na disciplina "Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos", ofertada no Programa da Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), pautada principalmente nos estudos de Glat e Plestch (2020), Valadão e Mendes (2018) e Mascaro (2018).

Partimos do entendimento de que o PEI é um instrumento norteador das práticas educativas, que promovem significativamente a inclusão educacional (Glat; Plestch, 2020), sendo importante ser construído coletivamente entre professores do AEE e do ensino regular.

Diante disso, organizamos o estudo em duas etapas: primeiro o planejamento educacional individualizado como estratégia de

ensino e por fim, apresentamos o PEI que foi analisado na disciplina e utilizado por uma professora no AEE, no ano de 2023, apontando as contribuições da utilização deste instrumento pedagógico à inclusão escolar.

Planejamento Educacional Especializado: fundamentação teórica e legal

O PEI tem sua constituição histórica demarcado por fragilidades que estão fortemente imbricadas por meio de uma compreensão reabilitadora, que visam apenas a individualidade do sujeito e os objetivos das instituições que mesmo de forma inconsciente faziam uso deste instrumento. Valadão e Mendes (2018, p. 1) afirmam que “a ideia de se planejar personalizadamente a educação de estudantes nasce com a própria educação ocidental”. Isso significa que o processo de escolarização de educandos com deficiência está carregado de marginalizações, quando a educação é tratada por meio de uma corrente de pensamento filosófico colonizador, no qual, as pluralidades cognitivas não são vistas como significativas no processo de planejamento das práticas destinadas a estes alunos.

Com o surgimento da ciência moderna, nota-se uma atenção progressiva ao planejamento educacional e à importância de adaptar o processo de escolarização às necessidades individuais dos educandos com deficiência. Isso é necessário para sistematizar e otimizar o desenvolvimento destes estudantes, porque a individualização não perpassa pela ideia de separação, mas da necessidade específica educativa de cada um.

Valadão e Mendes (2018, p. 3) destacam que:

[...] com o advento da ciência e a maior sistematização da educação e do ensino, em séculos seguintes, a literatura científica reforçou essa ideia e vem sendo cada vez mais taxativa quanto à necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade de cada um,

tanto para organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes, principalmente aqueles do PAEE.

As autoras em “Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado” apresentam o planejamento educacional utilizado sob diferentes perspectivas ao longo da história da pessoa com deficiência, destacando que mesmo que de modo oculto, no período da integração, já se fazia uso desse mecanismo para a escolarização destes alunos.

No período de segregação, o enfoque era centrado no interesse das instituições e visava um atendimento puramente normatizador e biomédico. Os alunos estavam visivelmente excluídos do processo educativo, até mesmo por meio de grupos, a deficiência era a condição para organização. Na integração, as autoras afirmam que o movimento da escola nova promoveu reformas educacionais. Entretanto, a psicologia foi um campo científico que incorporou práticas psicológicas na educação, fortalecendo a ideia de reabilitação, como no caso do uso de testes de inteligência.

Ainda a partir da década de 70, sob a perspectiva da integração, nota-se uma alteração no foco do PEI, fundamentada na filosofia de integração, normalização e, só posteriormente, de inclusão. O planejamento se torna centrado na individualidade do sujeito. De acordo com Valadão e Mendes (2018, p. 4):

O PEI centrado na pessoa assumiu como objetivo as experiências e situações de vida e passou a enfocar o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade.

Com o surgimento dos primeiros referenciais sobre direitos humanos e a luta dos movimentos sociais, a partir da década de 1990, o debate sobre o viés inclusivo ganha força no Brasil, o direito à educação e a participação ativa de pessoas com deficiência na sociedade começam a ser reafirmados. Diante disso, com base nos estudos das autoras apresentamos um quadro com algumas

descrições sobre o enfoque do PEI centrado na instituição e posteriormente na pessoa.

Quadro 1 – Planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
Conduzido por um ou pouco profissionais;	Promovido por grupo de pessoas;
Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos;	Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações
Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados;	As várias ideias de todos os participantes na reunião são realmente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.

Fonte: Elaboração das autoras (2025) com base em Valadão e Mendes (2018).

Dessa forma, com o movimento em prol da educação inclusiva, surgem leis federais que incluem dispositivos relacionados ao PEI em vários países como no Brasil. Essas leis promovem a inclusão do público PAEE em escolas regulares e reduzem a necessidade de planejamento focado na instituição, aumentando a demanda por planejamento individualizado. Nesse processo de elaboração do planejamento, as autoras Valadão e Mendes (2018) destacam a distinção entre um planejamento focado nas pessoas e um focado na instituição que cria o PEI.

Partimos do nosso pressuposto empírico de que o planejamento é centrado na instituição, sendo elaborado e realizado por um ou poucos profissionais, geralmente especialista em AEE. O processo é direcionado a um objetivo unidirecional, isto é, destinado a cumprir exigências burocráticas. Relatórios são produzidos de modo restrito: Informações são fornecidas e dados de avaliações formais são valorizados sem a devida

problematização e análise crítica com vista a melhoria dos processos e práticas de AEE para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos a ele vinculados.

A perspectiva é fundamentada em limites e demandas, porém, antes de tudo, são consideradas as disponibilidades e os interesses da instituição. Interesses pessoais ou de coletivos profissionais são priorizados, em detrimento da comunidade envolvida nos processos educativos destes educandos: Professores de sala comum e familiares, principalmente.

Em outro sentido, quando este planejamento é promovido por um coletivo de indivíduos, envolvendo profissionais, familiares, sujeito-PAEE, seus pares e todos os que estão, direta ou indiretamente, envolvidos no processo de escolarização, ocorre um processo reflexivo e criativo, destinado à obtenção de informações, as quais são divulgadas e as avaliações, tanto formais quanto informais, são apreciadas. Todas as ideias dos participantes da reunião são muito acolhidas, ou seja, todos têm voz. A perspectiva é priorizar as necessidades do indivíduo em vez das demandas da instituição. Porém, se necessário, serviços e suportes são criados ou alterados.

Assim, o desenvolvimento dos objetivos do PEI envolve tanto membros do círculo pessoal quanto parte do apoio escolar. O planejamento é considerado algo promissor, sendo enfatizado o indivíduo e a família, com o objetivo de capacitá-los para participar das reuniões de planejamento. Durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno, é possível fazer mudanças em profissionais e para profissionais, porém a família, especialmente os pais e/ou responsáveis legais, fazem parte diretamente da reestruturação do planejamento.

Nesse contexto, o PEI centrado na pessoa adota uma abordagem que orienta as práticas escolares e requer que seja uma ferramenta concebida coletivamente por meio do diálogo entre os docentes do ensino regular e da sala de recursos, a fim de promover o seu desenvolvimento humano em relação à comunidade escolar.

Valadão e Mendes (2018) afirmam que o planejamento individualizado pode ser considerado tanto "escolar", quando se

dedica a atender às demandas escolares, quanto "educacional", por sua abordagem mais ampla, preocupando-se em atender às demandas da vida em comunidade como um todo e considerando o ciclo vital do indivíduo, o que implica a definição de metas a curto, médio e longo prazo.

Desta forma, notamos uma relação que considera tanto uma avaliação científica estruturada para atender a esses alunos quanto a singularidade de cada um. Isso implica que as avaliações podem ser empregadas para organizar práticas pedagógicas essenciais para alcançar os objetivos específicos de cada aluno. Igualmente, é fundamental empregar todos os recursos ao nosso alcance para melhorar o desenvolvimento, elaborando uma composição de PEI que integre diferentes perspectivas teóricas. Segundo Mascaro (2018, p. 15), é possível afirmar que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do grupo de referência/ano escolar.

Não estamos defendendo que as avaliações devem se fundamentar unicamente em um modelo clínico. Contudo, não podemos ignorar os estudos científicos sólidos que têm sido conduzidos ao longo do tempo para atender pessoas com deficiência ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. É fundamental reconhecê-los como uma das alternativas para o desenvolvimento dos educandos, em consonância com uma abordagem teórica de desenvolvimento humano.

No entanto, admitimos que alguns instrumentos da área da saúde, como o protocolo denominado de "Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)", abordam as áreas do desenvolvimento humano para identificar dificuldades. Porém, essa mesma avaliação considera amplamente as áreas do desenvolvimento humano e aponta, além dos desafios, a tendência para o aprimoramento de novas habilidades. E é em relação a essa habilidade que devem ser elaboradas estratégias de aprendizagem indicados no PEI como um processo progressivo, não somente nos conteúdos que precisam ser assimilados.

Nesse cenário, o PEI também auxilia os professores a entenderem as necessidades educacionais dos estudantes, registrando, documentando e anotando informações, definindo

objetivos e considerando não apenas os desafios que precisam ser abordados, mas também a inclinação para o desenvolvimento de novas competências. O PEI é importante porque entende que o conceito de educação ultrapassa a escolarização proporcionada pela escola; ele inclui todas as influências que ajudam a formar o estudante (Valadão; Mendes, 2018, p. 7).

A reavaliação do PEI é essencial, pois procura uma orientação e um planejamento dos objetivos a serem atingidos. Como indicam Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84):

trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

Certamente, o PEI pode ser visto como um instrumento valioso e orientador de ações, exigindo um esforço conjunto entre os docentes. Embora o PEI seja projetado para atender à individualidade, enfrentamos o desafio de torná-lo uma ferramenta de inclusão para os alunos no ambiente escolar. Isso envolve a coordenação entre os professores da SRM e os do ensino regular para definir objetivos comuns para a sala de aula. Diante disso, em termos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) no artigo 59 preconiza que:

os sistemas de ensino assegurarão ao educando com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Embora não seja um anúncio de forma direta a um PEI, acreditamos que essas diretrizes permitem um planejamento personalizado. A resolução n.º 4 de 2009 já fazia referência ao PEI no âmbito educacional, com uma recomendação para a elaboração

do documento. Contudo, o principal objetivo é que o docente do AEE crie esse plano.

A Resolução Nº 4 de 2009 estabelece:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Embora os incisos IV e VIII prevejam o acompanhamento dos estudantes em sala de aula e a busca por colaboração com o professor regular, a responsabilidade pela elaboração do PEI ainda recai sobre o professor do AEE. Apesar disso, a vivência empírica dos profissionais da educação de um modo geral aponta a colaboração ampliação e permanente em todos os espaços escolares e não apenas ao AEE. Consideramos ser necessário ampliar essa ideia e trabalhar para que os agentes envolvidos no contexto educacional colaborem entre si.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 de 2015 (Brasil, 2015) estabelece no artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência que o poder público é responsável por garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, monitorar e avaliar, bem como elaborar o plano de atendimento especializado para estudantes da Educação Especial.

Reflexões a partir de uma materialidade: o PEI

Assim, considerando essas reflexões e reconhecendo que o PEI é um elemento fundamental nas estratégias de ensino, apresentamos o PEI utilizado por uma docente do AEE na SRM em uma instituição de ensino em Belém-PA. Isso traz reflexões significativas e reavalia como a criação do PEI pode contribuir para a inclusão de uma estudante com DMU, de 09 anos de idade, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em 2023.

Na busca do diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos diante da EEI no contexto amazônico, problematizamos aqui reflexões sobre PEI a partir da possibilidade de diálogos sobre as práticas de professores em SRM e sala regular. Optamos por apresentar de forma descritiva as concepções que foram produzidas ao longo das discussões e que contribuíram para elaboração de perguntas sobre a materialidade do PEI. Assim, em vez de apresentar integralmente as 26 questões norteadoras, resumimos nossos principais resultados, relacionando-os com as referências utilizadas no estudo e nas reflexões fomentadas pelos debates em uma atividade acadêmica proposta à disciplina cursada no PPGED/UEPA em 2024, a fim de identificar oportunidades de aprimoramento do instrumento e das práticas de inclusivas em ambientes escolares, diante da análise da materialidade dos PEIs.

A luz do referencial basilar dos estudos de Glat e Pletsch (2013), nossas questões centrais foram: Como os PEI podem ser caracterizados? O que a estrutura e organização do instrumento indicam quanto a percepção (conceito) de deficiência predominante nas escolas? Há indícios da relação entre o AEE e a sala de aula regular para uma escola consolidada mente inclusiva?

No PEI selecionado para o nosso estudo, pode ser caracterizado como: um documento a ser preenchido por exigências legais e normativas internas do fazer, sendo de uso exclusivo do AEE na SRM, mesmo indicando estratégias de articulação com a sala comum, tendo pouca referência ao entendimento do PEI como um instrumento de planejamento e de apoio ao desenvolvimento educacional dos educandos. Além disso, os dados registrados eram concentrados às informações médicas e terapêuticas, destacados os aspectos da deficiência pelo uso apenas do CID-10¹, apontando assim para um modelo médico de deficiência predominante na escola.

¹ Sigla referente ao “Classificação Internacional de Doenças”, versão 10, em que seu uso indica a compreensão do conceito de deficiência como uma doença e não

Entendemos que, na organização do trabalho pedagógico em uma instituição de ensino regular, a identificação dos estudantes com ou sem deficiência é essencial para o estabelecimento de uma rotina que favoreça o aprendizado significativo a partir das experiências de suas vidas. No entanto, ao estruturar o atendimento com base no diagnóstico médico, que se refere ao modelo médico de deficiência, corre-se o risco de ter uma visão limitada das demandas dos estudantes.

Nesta perspectiva, consideramos que o modelo médico pode negligenciar as dimensões sociais e ambientais que influenciam a experiência educacional de alunos com deficiência, ao centrar-se no diagnóstico e atendimento clínico. Isso pode resultar em métodos de ensino que não consideram a diversidade de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, tornando a inclusão mais difícil.

O processo de avaliação em si dos educandos da EEI é outro ponto de atenção que observamos neste presente debate. Glat e Plescht (2013, p. 26) caracterizam duas etapas de avaliação presente no instrumento: a primeira etapa do PEI deve abranger a identificação das necessidades educacionais do aluno, denominadas pelas autoras como Nível I; e a segunda etapa, Nível II, correspondendo a produção de informações acadêmicas da aluna na escola, indicações de diversas adaptações curriculares, horários de aula no ensino regular (professores, disciplinas e horários de cada atividade realizada na escola no ensino regular), acompanhante no ensino regular (bolsista, professor auxiliar, profissional de apoio, membro da família). Assim, o Nível II é entendido como a fase de avaliação individual do aluno na qual as autoras apontam ser fundamental a documentação de todas as atividades que o estudante realiza fora do ambiente escolar convencional para a organização do dia do AEE na escola e as assistências de outras instituições, evitando assim qualquer prejuízo ou sobrecarga para a estudante.

como uma característica humana da diferença, conforme nosso entendimento a partir de Nubila e Buchalla (2008).

Neste sentido, é importante que a fase de avaliação seja elaborada de forma colaborativa, não apenas pelos docentes do AEE, mas também com a participação dos professores do ensino regular, a fim de que o PEI e os recursos utilizados com a educanda possam ser detalhados, otimizados e os objetivos do método de avaliação sejam atingidos.

Estimulada pelos apontamentos de Glat e Plescht (2013) apresentados anteriormente, a análise da materialidade do PEI aqui estudado considera as diversas perspectivas. As informações contidas no instrumento destinado ao atendimento da educanda com DMU correspondem desde a identificação pessoais e acadêmicas da educanda, passando pela indicação de recursos de apoio pedagógico, até às recomendações de acompanhamentos extracurriculares e a indicação da elaboração do plano, sendo aproximada ao referencial teórico de Glat e Plescht (2013) exposto anteriormente.

Observamos na materialidade estudada que eram recomendados recursos de tecnologia assistiva e equipamentos empregados em sala de aula, como: colmeia, engrossador, teclado ampliado, lupa, caderno com pauta ampliada, entre outros: recursos pedagógicos acessíveis, ajustes posturais, dispositivos de mobilidade e plano inclinado. Para atender à demanda pedagógica da estudante, o PEI registrava as alterações e adaptações também no espaço físico do atendimento, prioritariamente no atendimento em SRM, sendo evidenciada a possibilidade de práticas docentes relacionadas ao chamado ensino estruturado, no qual é previsto o AEE também em diversas áreas da instituição de ensino.

No âmbito dos recursos pedagógicos para a sala comum, havia a indicação material escolar (concreto, sensorial, exploratório, suporte visual, apresentação dos recursos, níveis de discriminação dos recursos, instruções visuais, ambiente organizado com materiais organizados, material manipulável, atividades impressas ou não). Assim como, percebemos alguns de indicativos de orientações sobre o currículo: personalização do currículo considerando objetividade, o que não se restringe a mera simplificação de conteúdos escolares, se comparados a demais

estudantes da salas comum; estímulo a habilidades específicas, indicativos de tarefas “quebradas”, não misturar muitos conteúdos), tempo (não é somente tempo de entrada e saída, mas de apresentação de atividades, do brincar, do permanecer em um determinado espaço), avaliações (varia de acordo com o professor), procedimentos (modelagem, instrução visual, diálogo, ajuda física total e ou parcial).

No tocante a elaboração coletiva do PEI e do registro das expectativas de aprendizagem por áreas de conhecimento, percebemos que a professora do AEE buscou estratégias digitais para a esta produção. Por meio do Google Drive, o PEI da educanda foi compartilhado com todos os docentes que atendiam a estudante no ensino regular, que foram orientados sobre o PEI e a transição do AEE para a sala comum por ciclos de conversas, sendo apresentados todos os estudantes atendidos pelo AEE. Assim, havia um espaço para que cada professor pudesse preencher a ferramenta de acordo com suas expectativas e objetivos, bem como o indicativo de uma prática de assessoramentos docentes, em que a professora do AEE disponibilizava horários, uma vez por semana, para que os professores do regular pudessem discutir sobre alguma especificidade da educanda. Essa mediação visava facilitar o diálogo e otimizar o tempo, considerando que os professores enfrentavam diversas demandas, inclusive as relacionadas ao AEE na sala comum.

Pertinente a avaliação da educanda com DMU, observamos que, conforme registrado no PEI, as metas específicas e alcançáveis foram estabelecidas, implicando na identificação de habilidades ou áreas de conhecimento e os resultados esperados. O “alcançável” representava um avanço realista para a estudante, considerando a descrição no documento em que a educanda apresentava pouca atenção, dificuldades na coordenação motora e não conseguia diferenciar formas. Diante desta “anamnese”², utilizou-se o livro

² Utilizamos o termo “anamnese” pelo nosso entendimento de que caracterização do PEI está predominantemente alinhada ao Modelo Médico de deficiência,

"Vejo e Aprendo" como um princípio teórico orientador para guiar atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades da estudante em questão.

Para ilustrar, um objetivo específico elaborado foi o de que a estudante com DMU deveria aprimorar sua coordenação motora, mesmo recebendo suporte da figura fundo. Esse seria um objetivo possível de ser alcançado, porém requereria ajustes, com assistência significativa, para que a estudante fosse capaz de realizar voluntariamente os movimentos necessários para completar uma tarefa. Com essa mesma ajuda substancial, a aluna poderia executar a atividade proposta, que exige coordenação motora grossa, como, por exemplo, transportar objetos de uma caixa para outra.

Podemos destacar que, a proposta do PEI para a estudante com DMU foi concebida tanto para o AEE, com todas as suas particularidades, quanto para a sala de aula comum, visando estabelecer objetivos em conjunto e desmembrá-los em planos menores e mais evidentes. Assim, além do desenvolvimento da coordenação motora, consideramos o tempo de atenção, a locomoção com suporte adequado, atividades de estimulação sensorial e o uso de objetos manipuláveis.

Neste contexto, observamos que o PEI descrevia processos de trabalho baseados nos métodos de ensino oriundos da perspectiva comportamental e terapêutica, em que emergem práticas aproximadas à reabilitação, ancoradas, portanto, modelo de deficiência, paradoxalmente em ambientes escolares. Reconhecemos que pode haver alguma prática alusiva à reabilitação, porém, não deve ser o principal foco de atenção dos profissionais da educação, em detrimento das práticas pedagógicas eminentemente escolares, mas como uma das possibilidades de diálogo entre diversas áreas do conhecimento, observadas como

embora reconheçamos que o Modelo social deveria ser o mais adequado ao AEE nos tempos de inclusão.

práticas curriculares de uma cultura inclusiva no reconhecimento das diferenças do Outro.

No caso da materialidade estudada, isso não significa que o PEI e todas as atividades desenvolvidas para a estudante com DMU não fossem planejadas, refletidas e avaliadas sob várias perspectivas e objetivos. Houve a preocupação de garantir que todas as criações de recursos e atividades pudessem refletir resultados no ensino regular e nos locais onde a educanda circulava na escola, como a quadra de esportes, hora do lanche, entre outros. Sim, várias variáveis, como tempo, metas alcançáveis e pré-requisitos, que às vezes eram difíceis de mensurar, foram consideradas em conjunto com outros docentes da sala de recursos, professores do ensino regular e coordenação do AEE da instituição, contudo, restrito às ações de responsabilidade da SRM.

Um outro ponto de atenção de nossa análise foi o detalhamento do registro de acompanhamento do AEE, em que as ações previstas no atendimento apresentavam o notório objetivo de refletir sobre o que funcionou, o que não funcionou e o que precisava ser aprimorado. Portanto, o PEI descrevia claramente as necessidades da aluna, a fim de que a professora do ensino regular pudesse entender a dinâmica empregada no AEE, o que sinaliza para a coexistência de influência de outras percepções sobre a deficiência e de inclusão no ensino regular, embora haja predominância de paradigmas educacionais pautados no modelo médico, por exemplo.

O referido PEI sugeria uma construção colaborativa, oferecendo várias oportunidades para que os docentes do AEE e do ensino regular trabalhassem juntos. No entanto, não foi possível determinar se essa colaboração ocorreu de maneira efetiva. A estrutura e dinâmica de elaboração do plano permitiu que cada professor descrevesse sua atuação, objetivos e recursos a serem utilizados com a aluna. Além disso, pedia uma forma de avaliação que não se limitava apenas à sala de AEE, mas não observamos as considerações da avaliação dos professores de todas as áreas do conhecimento com as quais a educanda interagia.

Em relação a proposição de desafios ao desenvolvimento da aprendizagem da aluna, notamos que não havia menção explícita aos diferentes níveis de dificuldade das atividades, nem à evolução da aluna por meio das tarefas realizadas. Se isso estava presente, não ficou claro ou descrito no plano, o que poderia gerar dúvidas para quem analisasse o material. Por esse motivo, seria essencial detalhar tudo o que seria desenvolvido no PEI, uma vez que nem sempre é possível explicar como o trabalho foi conduzido.

Alguns questionamentos foram levantados no PEI com a aluna: a professora oferecia desafios e níveis de dificuldade no PEI? Os temas foram trabalhados com uma variedade de exemplos ou recursos? Os sentidos foram trabalhados a partir de diversos contextos? Como evitar a dispersão do aluno? Esses questionamentos são pertinentes, porque as atividades estruturadas a partir do livro orientador descrito inicialmente, apresentavam diversas atividades com finalidades específicas que, naquele momento, não foram evidenciadas como sendo pensadas sob diferentes perspectivas.

A maior parte das atividades se concentrava para os estímulos e percepções sensoriais, como audição, tato, olfato e grafomotricidade. No entanto, não havia uma orientação explícita sobre como essas atividades poderiam ser trabalhadas nessa materialidade, tornando o PEI pouco orientador a respeito do desenvolvimento e objetivos pretendidos a estudante. Desta forma, a descrição das expectativas de aprendizagem do PEI precisava de melhores ajustes. O que reforça nossa observação de que há uma preocupação predominantemente clínica, mais do que educacional, das práticas de AEE na SRM, evidenciando-se a percepção latente da presença do modelo médico de deficiência.

A forma de colaboração do PEI é outro ponto fundamental tanto para o planejamento quanto para a materialização do plano, como exposto anteriormente. Assim, problematizados que, se o trabalho em grupo, em colaboração para sala de aula está ao menos sugerido no PEI? E de que forma, caso exista?

Embora houvesse o seguinte registro da professora do AEE no PEI (2023, p. 13) “incluí-la nas atividades de aula e recreio” e menção de alguns recursos e materiais como: “plano inclinado, engrossador de lápis, materiais pedagógicos acessíveis, adequação postural, auxílios de mobilidade”, não havia a indicação e afazeres de colaboração explícita dos professores da sala comum na elaboração e realização de atividades do PEI.

Complementarmente, problematizamos ainda sobre a variedade de atividades pedagógicas propostas aos educandos do AEE. Assim, não identificamos indicação específica ou mesmo apontamento de preocupação com este tema. Os registros se dedicaram a especificações técnica gerais que mais se aproximam de um atendimento psicoterapêutico, no qual, e segundo o PEI (2023):

[...] para o seguimento dos objetivos, os procedimentos de ensino serão feitos da seguinte forma: ensino 1:1, modelagem, ajudas (dicas), hierarquia de dicas, estabelecimento do sistema de reforçamento. Utilizar uma hierarquia de dicas: ajuda física total e/ou parcial (quando o docente orienta as mãos do estudante); dica verbal (quando se comunica verbalmente o que precisa ser feito); dicas visuais (instruções escritas, cartão colorido para check-in, por exemplo); dicas gestuais (modelagem).

Sucintamente, podemos dizer que este PEI analisado em nosso estudo é entendido e utilizado como um documento restrito ao registro das ações do AEE e não como um instrumento de apoio ao desenvolvimento educacional dos educandos. Se por um lado, a linguagem descrita no documento é plenamente compreensível aos profissionais especializados da SRM, por outro, é inacessível, ou de difícil entendimento, de familiares e até mesmo dos professores da sala comum e outros profissionais não especializados envolvidos nos demais processos de escolarização dos educandos da EEI, evidenciando o fato que de o AEE está presente na escola, mas de forma isolada e centrada na figura do professor especializado, é necessário que houvesse outras ações para o diálogo e colaboração com os demais professores da escola, o que não ficou explícito na materialidade.

Além disso, refletimos sobre o fato de que muitas instruções e possibilidades de recursos e atividades foram descritas no PEI, mas nenhuma delas levou em consideração o que a aluna já sabia, sendo outra questão indagada em nosso estudo. Na teoria, os conhecimentos prévios, incluindo aqueles construídos socioculturalmente, são até registrados no PEI, a partir do que observamos nos relatos dos pais/responsáveis e dos professores do ensino regular, porém raramente são devidamente considerados nos processos do AEE, ou se ocorrem, é de forma extraoficial.

As recomendações para o processo de transição da escola para o trabalho e/ou comunidade, previstas na legislação vigente, foram outro ponto de nossa problematização. Embora, por vezes, haja a realização de atividades de vida diária (AVDs), não se mencionou a necessidade de atividades e nem do debate sobre a inclusão laboral familiar e/ou mundo do trabalho não foi considerado no PEI, especialmente em se tratando de pessoas com DMU, por exemplo, e em particular com associado às condições de neuro divergência, como o caso de TEA e DI.

Neste sentido, observamos a ocorrência de situações de capacitismo e infantilização, com foco na incapacidade e não nas potencialidades dos educandos com deficiência. E nós questionamos quais alternativas de inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho considerando os processos escolares tradicionalmente balizares da educação formal e para além da mera socialização nas séries da Educação Básica?

Uma problematização imediata decorrente dessa questão é a constituição de um certo exército de reserva de mão de obra barata, nos moldes do que ocorre com os trabalhadores sem deficiência. Coimbra e Oliveira (2024. p. 3) apontam que

Ao longo dos anos, tem havido avanços significativos nas legislações e políticas públicas destinadas a assegurar um acesso equitativo ao mercado de trabalho e à capacitação profissional para esse grupo. No entanto, ainda persistem desafios a serem superados para alcançar

uma inclusão plena e uma participação efetiva dessas pessoas no mundo laboral.

Tais desafios são enfrentados e agravados pela alta taxa índice de desemprego entre as pessoas com deficiência. Para Coimbra e Oliveira (2024, p. 8):

No que diz respeito ao mercado de trabalho, observa-se uma taxa de desemprego ainda elevada entre as pessoas com deficiência, bem como a concentração em ocupações informais e de baixa remuneração. Apesar da existência de leis de cotas que determinam a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas empresas, muitas vezes essas cotas não são cumpridas integralmente, e há desafios relacionados à adaptação do ambiente de trabalho e à capacitação profissional.

Diante da necessidade de ampliar as possibilidades de inclusão, torna-se pertinente questionar quais formações profissionais poderiam ser disponibilizadas à estudante, bem como de que maneira ela poderia vivenciar oportunidades de interação social e inclusão educacional em espaços externos ao ambiente escolar. Tais indagações provocam deslocamentos da zona de conforto e conduzem a um campo de reflexões contínuas e críticas acerca do conceito de inclusão e das práticas efetivas de inclusão de pessoas com deficiência.

Essas inquietações revelam a complexidade do processo inclusivo, exigindo da comunidade educativa e da sociedade em geral uma postura ética, comprometida e dialógica, capaz de reconhecer as singularidades dos sujeitos e de promover ações que transcendam os limites institucionais, garantindo o direito à participação plena em todos os âmbitos da vida social e educacional.

Considerações Finais

Este estudo, desenvolvido a partir das reflexões teóricas e práticas proporcionadas pela disciplina cursada no doutorado, permitiu uma análise crítica sobre os modos de concretização da educação especial em contextos escolares reais. A partir da observação e da interlocução com docentes e discentes, foi possível problematizar concepções de inclusão e repensar estratégias pedagógicas voltadas à promoção de uma educação equitativa e significativa.

Nesse escopo, o PEI revelou-se como um instrumento fundamental para orientar práticas tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto no ensino regular, promovendo articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar. A experiência vivenciada demonstrou que o assessoramento docente, a colaboração interdisciplinar e o compartilhamento de informações específicas sobre educação especial são elementos essenciais para a construção de um PEI eficaz e responsivo às necessidades da aluna.

A implementação do PEI, acompanhada por monitoramento contínuo e avaliação sistemática, possibilitou ajustes estratégicos que contribuíram para a reestruturação de comportamentos e a introdução de novos recursos pedagógicos. A construção coletiva do plano, com participação ativa da equipe escolar e da família, mostrou-se indispensável para garantir a coerência das ações educativas e o respeito às singularidades da estudante.

Conclui-se, portanto, que o PEI, quando elaborado de forma colaborativa e fundamentado em práticas inclusivas, constitui uma ferramenta potente para atender às demandas da sala multifuncional e da sala regular. A diversidade cognitiva presente no ambiente escolar exige planejamento pedagógico sensível, formação continuada dos profissionais e revisão constante das práticas docentes, com vistas à construção de itinerários formativos que respeitem as especificidades dos estudantes.

Por fim, reafirma-se que a prática pedagógica inclusiva deve considerar os alunos com deficiência em sua integralidade,

deslocando o foco da adequação ao currículo tradicional para a transformação das práticas educativas. A inclusão, nesse contexto, não se limita à presença física do estudante, mas implica o reconhecimento de sua subjetividade, potencialidades e direito à aprendizagem significativa.

Referências

SENA, Jéssica da Luz. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: elaborado a partir do Modelo institucional. Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Belém, 2023. (impresso)

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>. Acesso em: 19 jul. 2007.

Brasil. **Resolução n. 4**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 março de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 mar. 2025.

COIMBRA, Fernanda Cristina Corrêa Lima; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação e Trabalho da Pessoa com Deficiência no Brasil**: reflexões sobre os dados censitários. In: Anais do seminário internacional de linguagens, culturas, tecnologias e inclusão. Anais...Castanhal (PA) IFPA, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iiisilicti/801766-EDUCACAO-E-TRABALHO-DA-PESSOA-COM-DEFICIENCIA-NO-BRASIL--REFLEXOES-SOBRE-OS-DADOS-CENSITARIOS>. Acesso em: 18/08/2025.

DINIZ, Débora.; BARBORA, Livia.; SANTOS, Wenderson. Rufino. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v, 6, n 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2025.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. SP, Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. VIANA, Márcia Marin. REDIG, Annie Gomes. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, 2012, v. 34, pp. 79-100. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso: 15 de março de 2025.

NUBILA, Heloisa Brunow Ventura Di; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Rev Brasileira de Epidemiologia**; **11(2)**, p. 324-335, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>. Acesso em 20 ago. 2025.

KASSAR, Mônica. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, nº 137, p. 1223-1240, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=html&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2025.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão**. Revista Espaço Acadêmico – n. 205 – junho/2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/43318/751375137853/>. Acesso em: 21 de março de 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti.; ICASATTI, Albert Vinicius.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação inclusiva enquanto um direito humano**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.1, p.21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro-RJ: Apoen, 2020. p. 23-34.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PLETSCH, Márcia. Denise. (2020). **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento - Diálogos Em Educação, 29(1), 57–70. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 19/03/25

VALADÃO, Gabriela Tannús. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação. São Carlos, SP. v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em 20 ago. 2025.

6. PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS (PEIS) E INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Walquíria Marcelina de Almeida
Ana Paula Feitosa de Carvalho
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Rosângela Araújo Darwich
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Considerações Iniciais

As práticas educacionais fundamentadas nos princípios da inclusão têm ganhado destaque nos últimos 16 anos, impulsionando novas investigações metodológicas para atender crianças com comprometimentos, deficiências ou múltiplas necessidades. Nesse contexto, com a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em 2008, e da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em 2015, formalizou-se a obrigatoriedade de práticas pedagógicas adaptadas para crianças com deficiência, o que permitiu um respaldo legal para a adaptação de estratégias pedagógicas de acordo com as especificidades de cada aluno, garantindo um ensino mais equitativo e eficaz. Considerando que:

O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (Glat; Vianna; Redig; 2012, p. 84)

Assim, seja em escolas ou em outras instituições de ensino, a aplicação de boas práticas educacionais, aliada a um suporte metodológico adequado, pode contribuir significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, com vistas a proporcionar uma educação verdadeiramente inclusiva. Para compreender a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da inclusão escolar e sua aplicação nas práticas pedagógicas, é fundamental considerar as discussões apresentadas por Glat e Pletsch (2013) no capítulo 1, intitulado de “Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar, do livro Estratégias Educacionais”. Neste capítulo, as autoras ressaltam a importância do PEI como um instrumento fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência, evidenciando sua função na adaptação curricular e no acompanhamento do processo de aprendizagem desses alunos.

Desse modo, infere-se que esse plano deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo professores, família e especialistas da educação especial, garantindo que as práticas curriculares sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Além disso, o PEI possui uma relevância expressiva no que tange à flexibilização do currículo e na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa. Neste sentido observa-se que:

Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante, ainda hoje, na maioria das escolas (Glat; Pletsch; 2013, p.19).

Argumenta-se que a personalização do ensino, associada a um acompanhamento contínuo, possibilita uma maior viabilidade para tornar os conteúdos escolares acessível aos alunos público-alvo da educação especial.

Diante dessa perspectiva, este estudo analisa a materialidade dos PEIs de dois estudantes, matriculados em uma escola pública e usuários das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte pedagógico. Temos como objetivo geral compreender de que maneira as concepções de inclusão educacional e os modelos de deficiência adotados influenciam as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem desses alunos. Para isso, a pesquisa pretende identificar os princípios de inclusão educacional presentes nos PEIs analisados, bem como examinar quais modelos entre o médico-patológico e o social, se faz predominante nesses documentos. Além disso, busca-se avaliar as estratégias pedagógicas propostas nos PEIs e sua efetividade na promoção do aprendizado e da participação escolar dos alunos, considerando também os desafios e avanços na implementação desses planos.

Ao longo deste estudo, analisamos a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da educação inclusiva, a partir de uma abordagem qualitativa ancorada na análise documental e no estudo de caso de dois estudantes da rede pública de Belém do Pará. Na primeira seção, discutem-se os fundamentos conceituais e legais do PEI, bem como sua relevância no enfrentamento das barreiras educacionais impostas aos alunos com deficiência. Na segunda seção, a metodologia é apresentada com foco na análise documental dos PEIs e na observação dos contextos escolares dos sujeitos estudados. A seção em seguida explora o PEI como estratégia de inclusão efetiva, articulando práticas colaborativas, abordagens médico-patológicas e sociais, além da análise de marcos normativos e categorias diagnósticas. Na seção de resultados e discussões, são examinadas: as estratégias pedagógicas, os desafios estruturais, a participação familiar e o impacto das concepções de deficiência sobre a prática educativa. Por fim, as considerações finais ressaltam a importância do PEI como instrumento de equidade e apontam a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e

envolvimento comunitário para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, ancorada na análise documental e no estudo de caso, para investigar a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da educação inclusiva em uma escola pública da rede municipal de Belém do Pará, no ano de 2023.

A análise documental configura-se como um método essencial para a investigação qualitativa, pois permite acessar informações sistematizadas que documentam a prática educativa e políticas públicas. Nesse sentido, a revisão de PEIs e outros registros escolares viabiliza uma compreensão detalhada da implementação da educação inclusiva. Como apontam Lüdke e André (2013), a documentação escolar funciona como uma fonte histórica que revela a evolução das práticas educacionais e suas relações com as normativas educacionais.

No estudo de caso, enfatiza que a análise de casos individuais permite examinar aspectos subjetivos e objetivos da aprendizagem, contribuindo para uma visão holística dos desafios e avanços na educação inclusiva. A interação entre os dados documentais e as percepções dos envolvidos possibilita um diagnóstico mais preciso das condições escolares e das potencialidades do PEI como ferramenta inclusiva (Lüdke; André, 2013).

Desse modo, ao adotarmos a análise documental e do estudo de caso como estratégias metodológicas complementares, intencionamos compreender acerca dos desafios e impactos do PEI na educação inclusiva, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas educacionais.

A pesquisa teve como foco os PEIs de dois estudantes, que serão citados neste estudo a partir dos pseudônimos “J.P.”, de 11 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, e “E.M.”, 8 anos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, sendo ambos

acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual analisa suas suas experiências educacionais, médicas e o impacto das práticas pedagógicas propostas que permitem uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando as experiências dos sujeitos e a materialidade dos documentos analisados.

A partir da perspectiva de Gil (2009), a abordagem documental foi adotada como estratégia metodológica central, pois possibilita examinar registros sistemáticos da prática educacional e sua relação com as políticas inclusivas.

Assim sendo, seguimos um roteiro estruturado para examinar os Projetos Educacionais Individuais (PEIs) das crianças estudadas. Foram considerados, nesse processo, diversos aspectos. Primeiramente, observamos a estrutura e a composição dos PEIs, identificando elementos essenciais como o diagnóstico, os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas e os critérios de avaliação.

Em seguida, analisamos a adequação dos documentos às políticas educacionais inclusivas, especialmente no que diz respeito ao alinhamento com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por fim, atentamos à materialidade do PEI. Com base nas contribuições de Glat e Pletsch (2013), investigamos como o PEI se concretiza na prática cotidiana, considerando a disponibilidade de recursos, as adaptações realizadas e a participação da equipe escolar e da família no processo educativo.

Para o estudo de caso, com o objetivo de aprofundar a análise das experiências educacionais dos estudantes, consideramos os seguintes elementos: o contexto escolar, incluindo a infraestrutura, o suporte docente e as práticas inclusivas adotadas pela instituição, o atendimento educacional especializado, com ênfase nas estratégias específicas desenvolvidas para cada criança no PEI e sua efetividade, e, por fim, o papel da família e da comunidade, analisando o envolvimento dos responsáveis e das redes de apoio na implementação e acompanhamento do PEI.do PEI.

Plano individualizado e práticas colaborativas: estratégias para uma inclusão efetiva

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta amplamente utilizada em diversos países como parte das políticas de educação inclusiva. Ele visa garantir que estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas recebam suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social. Isto é, a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar (Glat; Pletsch, 2013).

No entanto, a forma como o PEI é implementado varia conforme a legislação e os modelos educacionais de cada país. No Brasil, sua adoção ainda é incipiente e exige maior regulamentação e investimento para que se torne uma ferramenta efetiva de inclusão escolar. Conforme Glat e Pletsch (2013), a implementação do PEI no Brasil (2000) ainda está em estágio inicial, caracterizando-se por iniciativas pontuais e pouco disseminadas. Alguns marcos importantes incluem:

Quadro 1 – Marcos Legais relacionados ao PEI

Ano	Marco	Contribuição para o PEI
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Reforçou a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas para a inclusão de estudantes com deficiência.
2015	Decreto nº 8.626/2015	Estabeleceu diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatizando a adaptação curricular.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Destacou a importância da personalização do ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Fonte: Autoria própria (2025).

Dessa forma, na obra “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais”, Glat e Pletsch (2013), abordam acerca de suas lutas e pesquisas que fizeram ao longo de quatro anos sobre a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade em geral.

Ou seja, as ações citadas por elas destacam que a efetivação de práticas inclusivas bem-sucedidas depende não apenas do engajamento coletivo da comunidade escolar, mas também da adoção de estratégias pedagógicas concretas que promovam a participação ativa dos estudantes no ambiente de aula. De acordo com Sanches e Teodoro (2006), a partir de 1978, houve um avanço no entendimento das demandas educacionais, quando o conceito de necessidades educacionais especiais passou a ser utilizado, substituindo os critérios estritamente médicos por uma abordagem que também considerava aspectos pedagógicos nas práticas educativas.

Por conseguinte, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição (DSM 5, 2022) não aborda diretamente o Plano Educacional Individualizado (PEI), pois seu foco é a categorização e diagnóstico de transtornos mentais e do neurodesenvolvimento. No entanto, o manual fornece critérios para diagnósticos que frequentemente fundamentam a necessidade de um PEI na educação especial.

Ao aproximarmos o DSM-5 do PEI, percebemos que algumas condições descritas no DSM-5 podem levar à exigência de um PEI incluído para diferentes tipos de deficiência e transtornos, apontando caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente acessível e acolhedora. Com base nisso, elaboramos o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Transtornos do Neurodesenvolvimento e suas Implicações no PEI

Transtorno	Descrição e Impacto na Aprendizagem	Necessidade de Adaptação no PEI
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos.	Estratégias de comunicação alternativa, rotina estruturada e suporte sensorial.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade que afetam o foco e a organização.	Metodologias ativas, tempo estendido para atividades e suporte para organização.
Transtornos Específicos da Aprendizagem (Dislexia, Discalculia etc.)	Dificuldades em leitura, escrita e matemática, impactando habilidades acadêmicas essenciais.	Uso de recursos multimodais, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino.
Deficiência Intelectual	Limitações no funcionamento intelectual e adaptativo, afetando a autonomia e o aprendizado.	Currículo adaptado, ensino individualizado e suporte contínuo para desenvolvimento de habilidades.

Fonte: Autoria própria (2025).

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são um grupo de condições caracterizadas por atrasos no desenvolvimento de habilidades básicas, especialmente nas áreas de socialização, comunicação e comportamento. Esses transtornos geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida, impactando diretamente o processo de escolarização.

Nesse sentido, inferimos que o modelo médico pode ser considerado tão antigo quanto o próprio desenvolvimento da medicina moderna e seu interesse pelas deficiências. Essa abordagem deu origem a três paradigmas históricos que influenciaram a maneira como a sociedade tratou as pessoas com deficiência no contexto educacional: exclusão, segregação e integração.

No paradigma da exclusão, as pessoas com deficiência eram impedidas de acessar qualquer espaço ou atividade educacional, sendo marginalizadas da vida acadêmica e social. Essa prática era justificada por crenças culturais e médicas que as classificavam como incapazes de aprender ou participar ativamente da sociedade. Como consequência, essas pessoas eram frequentemente afastadas do

convívio escolar, sem qualquer possibilidade de desenvolvimento educacional ou social (Mendes, 2001).

Com o passar do tempo, surgiram novos modelos, como a integração e a inclusão, que representaram avanços graduais no processo de inclusão educacional. No entanto, a superação das barreiras atitudinais e de acessibilidade ainda existentes exige esforços contínuos para garantir um ensino verdadeiramente acessível e equitativo.

O paradigma da integração trouxe a ideia de inserção dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, porém de maneira condicionada. A seleção para o acesso à educação era baseada no princípio da “normalização”, isto é, exigia que o aluno se adaptasse ao sistema educacional vigente, sem que este sofresse modificações para atender às suas necessidades (Mendes, 2001).

Dessa forma, a integração não garantia a plena participação dos estudantes no processo educativo, uma vez que os recursos e metodologias permaneciam voltados ao público considerado “normal”. Além disso, histórica e culturalmente, o sistema de saúde brasileiro tem focado no diagnóstico e/ou na reabilitação das pessoas com deficiência, não atuando em sintonia com a área educacional para planejar ações que propiciem o desenvolvimento daqueles que necessitam de intervenções mais abrangentes e sistematizadas (Glat; Pletsch, 2013).

Esse distanciamento entre os setores de saúde e educação compromete a efetivação de políticas inclusivas, pois a falta de comunicação e planejamento conjunto dificulta a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos.

Diante desse cenário, torna-se essencial, na política de inclusão, a adoção de um modelo interdisciplinar, no qual profissionais da saúde e da educação trabalhem de forma integrada para garantir um atendimento mais completo e eficaz aos estudantes com deficiência. Desse modo, o Plano Educacional Individualizado (PEI) surgiu como uma ferramenta fundamental nesse contexto, o qual pode viabilizar um acompanhamento estruturado que contemple tanto as

necessidades pedagógicas quanto os aspectos relacionados ao desenvolvimento global do aluno.

No contexto da educação inclusiva, é fundamental que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que atendam às especificidades de crianças com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. Por um lado, o processo de escolarização desses alunos exige estratégias diversificadas que promovam sua participação ativa no ambiente escolar, garantindo acesso ao currículo e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

O Quadro 3 apresenta um panorama das principais respostas educativas na literatura voltadas para esse público, destacando, a seguir, as principais respostas educativas dos autores, suas principais, e abordagens diferenciadas.

Quadro 3 – Respostas Educativas para crianças com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Autores	Principais Contribuições	Abordagem
Glat e Pletsch (2013)	O Plano Educacional Individualizado (PEI) é essencial para a adaptação curricular e metodológica, permitindo atender às necessidades específicas de cada aluno.	Ensino individualizado e planejamento pedagógico.
Vygotsky (1997)	O desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, sendo a mediação pedagógica um fator essencial no aprendizado de alunos com deficiência.	Abordagem sociointeracionista e papel do mediador.
Mantoan (2003, 2006)	A inclusão deve garantir não apenas a presença do aluno na escola, mas sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem, com adaptações adequadas.	Currículo flexível e práticas inclusivas.
Sassaki (1997)	A educação inclusiva deve superar o modelo médico-patológico, focando na eliminação de barreiras para garantir o acesso equitativo à aprendizagem.	Modelo social da deficiência e acessibilidade educacional.

Fonte: Autoria própria.

Nessa perspectiva, concordamos com Glat e Pletsch (2013, p. 34) quando destacam:

Tomando como referência essa questão, entendemos que, para atuar em processos de escolarização inclusivos, é preciso considerar que alunos com especificidades físicas, sensoriais, diferenças no desenvolvimento, na comunicação e na compreensão, entre outros aspectos, geralmente desenvolvem dificuldades específicas de aprendizagem, resultando em necessidades educacionais especiais que devem ser assistidas.

Ademais, no que tange aos PEIs, descrevemos no quadro a seguir os principais elementos estruturais presentes nesses documentos, no qual intentamos verificar se esses elementos estão adequadamente planejados e aplicados, garantindo que o ensino seja verdadeiramente inclusivo e eficaz.

Quadro 4 – Planos Educacionais Individualizados (PEIs)

Elemento	Descrição
Objetivos	Definem metas específicas para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno, considerando seu diagnóstico e potencialidades.
Metodologia	Aborda as estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a aprendizagem, incluindo ensino multissensorial, métodos ativos e personalizados.
Recursos	Lista os materiais e tecnologias assistivas necessários, como softwares de leitura, pranchas de comunicação alternativa e adaptações físicas.
Estratégias	Define práticas pedagógicas específicas, como ensino individualizado, reforço positivo, ensino colaborativo e flexibilização curricular.
Avaliações	Estabelece critérios para monitoramento do progresso do aluno, utilizando observações, portfólios e testes adaptados.

Fonte: Autoria própria (2025).

Este quadro demonstra como deverá ser desenvolvido partir dos critérios médicos e educacionais dos perfis dos estudantes que necessitam de auxílio das salas SRM para que haja uma maior inclusão dentro da escola e comunidade onde está inserido.

Depreendemos, então, que a escolarização inclusiva exige que as especificidades físicas, sensoriais, cognitivas e comunicativas dos alunos sejam compreendidas e respeitadas. Sem a devida atenção às suas necessidades educacionais especiais, muitos estudantes podem enfrentar barreiras que limitam seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, torna-se imprescindível que as escolas implementem práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todos tenham acesso equitativo à educação e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Glat e Pletsch (2013) destacam que o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para garantir a inclusão educacional no século XXI. Elas enfatizam que o PEI vai além da adaptação curricular, funcionando como um instrumento pedagógico que permite o planejamento de estratégias personalizadas para atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência.

No contexto da educação inclusiva, ressalta-se que o PEI deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo educadores, profissionais de apoio, a família e, sempre que possível, o próprio aluno.

No século XXI, com a ampliação das políticas de inclusão e o avanço das práticas pedagógicas, o PEI se consolida como um recurso fundamental para transformar a escola em um espaço acessível e equitativo. Dessa forma, ele contribui para mitigar as barreiras educacionais, em busca de promover a equidade e garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem significativas (Glat; Pletsch, 2013).

Resultados e discussão

A análise documental e o estudo de caso permitiram identificar padrões e desafios na implementação do PEI para os

alunos. Ambos os casos apresentam diferenças significativas nas estratégias adotadas, refletindo concepções distintas de deficiência e inclusão educacional.

No caso de J.P., uma criança do sexo masculino, com 11 anos de idade cronológica, matriculada no 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de Belém, Pará, verificamos que de acordo com os critérios diagnósticos médicos, J.P. apresenta transtorno do espectro autista (TEA) com comorbidades saquelares, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID-10: F84.0, F70.1, F90.0 e F06.3). Essas condições resultam em prejuízos significativos nas atividades da vida diária (AVDs), exigindo apoio constante para o autocuidado.

Em virtude de sua condição clínica, observou-se comprometimento severo do funcionamento global, com prejuízos significativos nas capacidades cognitivas, ausência de autonomia psíquica e dependência integral de acompanhamento individualizado. Durante o período escolar, J.P. apresentou dificuldades acentuadas na comunicação verbal e funcional, limitações expressivas na interação social com pares, professores e demais profissionais, além de baixa tolerância à permanência em sala de aula.

Notaram-se ainda déficits relevantes na coordenação motora grossa e fina, dificuldades para se engajar em atividades educativas e ausência de noção de força e perigo, o que, por vezes, resultava em episódios de agressão involuntária contra outros estudantes. Diante desse quadro, a presença constante de um acompanhante foi considerada essencial para sua permanência e segurança no ambiente escolar, bem como para viabilizar sua participação nas atividades pedagógicas e sociais cotidianas.

O PEI do referido aluno apresenta ênfase no modelo médico-patológico, focando nas dificuldades do aluno em aspectos como memorização, atenção e percepção sensorial. As estratégias pedagógicas priorizam a adaptação do ambiente e o suporte individualizado, mas há uma lacuna no que se refere à promoção da autonomia e interação social. Conforme apontam Glat e Pletsch (2013),

um PEI efetivo deve equilibrar estratégias de suporte com ações que favoreçam a participação ativa do estudante no contexto escolar.

Nesse sentido, observa-se no PEI de J.P. que a ênfase em intervenções estruturadas pode limitar as possibilidades de seu desenvolvimento em contextos menos rígidos, além da Rotina Estruturada ter sido um dos critérios importantes para estabelecer um ambiente previsível para aumentar a segurança e a autonomia do aluno.

Já no segundo caso do E.M., uma criança também do sexo masculino com idade cronológica de 8 anos, matriculado no 4º ano da rede pública municipal, tem no seu registro médico apresentado a CID10G71, que corresponde a Deficiência Física, especificamente distrofia muscular. Entrou na sala SRM como reforço escolar.

Observamos que as barreiras atitudinais são significativas em relação aos alunos, assim como os horários incompatíveis da mãe devido à distância da sua residência para a escola nos contra-turnos de atendimento se demonstraram uma dificuldade no acesso à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

De tal forma, a melhor maneira de alinhamento entre a escola e o Atendimento Educacional Especializado ocorreu no turno da manhã, durante os horários de aula da disciplina de Educação Física. Apesar de sua série escolar indicar fluidez na leitura, escrita e raciocínio lógico, E.M. ainda não adquiriu completamente sua autonomia nesses aspectos. Assim, os estímulos e a acessibilidade devem estar mais presentes em sua rotina diária. Os resultados compilados demonstram a importância da utilização de instrumentos como o PEI, ressaltando sua relevância na promoção de práticas educacionais inclusivas.

Lembra-se que:

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos (Glat; Plesch; 2013, p.21).

A abordagem do seu PEI demonstra um maior alinhamento ao modelo social da deficiência. Há recomendações claras para adaptações ambientais, como o uso de mobiliário adequado e recursos tecnológicos assistivos, promovendo maior acessibilidade e participação no ambiente escolar. Contudo, a análise documental indica que ainda há uma dependência significativa do apoio externo, com foco no atendimento especializado, o que pode limitar sua autonomia dentro da sala de aula. De acordo com Tannus-Valadão (2010), um PEI bem estruturado deve incluir estratégias que favoreçam a independência do estudante, garantindo que sua participação ocorra de forma ativa e não apenas assistida.

Outro aspecto relevante na análise é a relação entre o PEI e a prática pedagógica. Enquanto J.P. apresenta um plano focado no controle comportamental e na organização de estímulos específicos, E.M. tem um PEI que enfatiza a adaptação física do ambiente, sem detalhar estratégias curriculares que favoreçam sua progressão acadêmica. Isso reforça a necessidade apontada por Tannus-Valadão e Mendes (2018) de que o PEI deve ser um instrumento dinâmico, que articule práticas pedagógicas, recursos acessíveis e acompanhamento contínuo para garantir um processo de aprendizagem significativo.

Diante desse contexto, tornou-se fundamental a elaboração de um Planejamento Individualizado Educacional (PEI) que contemplasse as adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades de J.P. O planejamento deve considerar a sua capacidade cognitiva e promover uma abordagem que envolva tanto a formação pedagógica dos professores quanto o suporte familiar. Assim, salientamos que nas salas SRM, o professor deve adotar estratégias diferenciadas e avaliações flexíveis que favoreçam a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem ao nível mental.

Nesta ocasião, destaca-se que: “A esses problemas, acrescentamos a falta de clareza sobre os apoios necessários para atender a casos de alunos mais comprometidos, como os que apresentam múltiplas deficiências” (Glat; Pletsch; 2013, p. 21).

Em síntese, diante dos resultados advindos da análise do Plano Educacional Individualizado (PEI), e com base nas concepções teóricas de Glat e Pletsch (2013), concordamos com autoras quando destacam a importância das políticas públicas voltadas para as necessidades educacionais especiais, analisando de forma descritiva as variáveis de interesse relacionadas à inclusão escolar. Entre os principais aspectos abordados, ressaltam-se as adaptações curriculares, as estratégias pedagógicas personalizadas e as barreiras que limitam a aprendizagem das crianças, considerando os eixos político, social, econômico, médico e escolar.

Isto é, a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar. Portanto, defendê-la sem mencionar a organização, a estrutura e o funcionamento de nosso sistema escolar – ainda de natureza meritocrática e classificatória – não garantirá a aprendizagem e o desenvolvimento do alunado supostamente contemplado com essa política (Glat; Plesch, 2013, p.19).

Por fim, a participação da família e da comunidade emerge como um fator determinante para a efetividade do PEI. Enquanto E.M conta com apoio ativo na adaptação do ambiente e no uso de tecnologias assistivas, J.P. depende essencialmente das estratégias aplicadas no ambiente escolar. Como destacam Braun e Vianna (2010), a inclusão efetiva requer um envolvimento coletivo, no qual a escola, a família e a comunidade compartilhem responsabilidades na construção de um percurso educacional acessível e equitativo.

Assim, os resultados evidenciam que, embora os PEIs analisados apresentem avanços na promoção da inclusão, ainda há desafios a serem superados, especialmente na integração entre estratégias pedagógicas, acessibilidade e autonomia dos estudantes.

Considerações Finais

A pesquisa demonstra que há uma tendência à predominância do modelo médico-patológico em muitos documentos, o que compromete o pleno desenvolvimento do paradigma social da deficiência e a adoção de práticas verdadeiramente inclusivas. A análise comparativa dos dois casos investigados mostra que os PEIs, quando centrados apenas no diagnóstico clínico, tendem a restringir a autonomia dos estudantes, enquanto os planos que incorporam princípios do modelo social e práticas colaborativas promovem maior participação, acessibilidade e reconhecimento da subjetividade dos alunos.

Outro ponto que se destaca é a importância do envolvimento da família no processo de construção e implementação do PEI. Quando há diálogo entre a escola, a família e os profissionais de apoio, há maiores possibilidades de promover um acompanhamento coerente, contínuo e transformador. A ausência desse diálogo, por outro lado, acentua desigualdades e compromete o processo de inclusão.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a cultura da inclusão na escola, garantam condições materiais e humanas para a elaboração de PEIs consistentes, e invistam na formação crítica e continuada dos profissionais da educação. O PEI não deve ser compreendido como um mero instrumento burocrático, mas como uma prática político-pedagógica que demanda reflexão constante, compromisso ético e engajamento coletivo.

Por fim, reconhece-se que a construção de uma escola inclusiva não se esgota na elaboração do PEI, mas exige a resignificação das práticas pedagógicas, a flexibilização curricular e a valorização da diversidade como princípio formativo. Estudos futuros poderão aprofundar o acompanhamento longitudinal da eficácia dos PEIs na trajetória escolar dos estudantes, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas e para

a construção de ambientes escolares verdadeiramente democráticos, justos e humanizadores.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRAUN, Kátia; VIANNA, Cláudia. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, v. 1, 2013. p. 17-32.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Políticas e práticas de educação inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída

no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://www.ufrirj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 05 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Inclusiva. In: **Seminários avançados sobre educação inclusiva**. Marília, SP, Unesp. Mimeo, 2001.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/65>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na inclusão escolar: análise e propostas**. São Paulo: Editora X, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; MENDES, Enícia Gonçalves Mendes. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

7. POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DE SURDOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE BARCARENA-PA “SANTA SOFIA”: AVANÇOS E DESAFIOS

Elton Pantoja Coutinho
José Anchieta de Oliveira Bentes
Rita de Nazareth Souza-Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Considerações Iniciais

A presente pesquisa aborda a política de inclusão educacional de pessoas surdas, enfocando os avanços e desafios da Educação Especial e Inclusiva em Barcarena. O estudo considera as trajetórias de sucesso desses discentes em instituições públicas e privadas municipais, destacando a relevância dos conhecimentos específicos de orientadores e professores envolvidos na formação de estudantes surdos. Nossa pesquisa está centrada na avaliação de documentos da política de inclusão com pessoas surdas, com reflexões voltadas para a melhoria contínua da educação inclusiva.

Esta pesquisa se constitui como documental da política de inclusão de surdos no município de Barcarena, com destaque para a importância de políticas públicas que atendam efetivamente às necessidades de pessoas surdas. Foram dois documentos principais analisados: 1) Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado pela Lei Municipal nº 2164, de 23 de junho de 2015¹; e, 2) os questionários com as respostas de dois participantes da pesquisa – a vice-diretora, Profa. Santana Maria e o coordenador pedagógico o Prof. Edvaldo Ferreira –, que autorizaram o uso dos seus nomes neste estudo.

¹ Disponível no site <https://barcarena.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/plano-municipal-de-educacao-e-lei-2164-2015-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

Quanto ao objetivo geral, propomo-nos a analisar a política pública de inclusão em uma escola pública do município de Barcarena-PA. Os objetivos específicos são: a) Identificar os avanços alcançados na implementação das políticas de educação inclusiva para pessoas surdas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Sofia, na rede pública do município de Barcarena-PA; b) Investigar os desafios – a partir do posicionamento de dois gestores – para a educação inclusiva no município, por meio da aplicação dessas políticas, considerando aspectos pedagógicos, estruturais e de formação de professores, que impactam a inclusão de pessoas surdas no contexto escolar de Barcarena-PA.

Nesse sentido, a pesquisa aborda os avanços e desafios na implementação de práticas inclusivas na educação de surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Santa Sofia” de Barcarena-PA. Cabe frisar que o estudo considera tanto a aplicação da Libras, quanto às práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional no município.

Apresentamos, brevemente, as próximas seções: na seção dois exploramos **a inclusão como política pública**, dando destaque para a relevância da formação continuada de professores e para a Língua Brasileira de Sinais na educação de surdos. Na seção três, tratamos da **pesquisa na Escola Municipal “Santa Sofia”**, apresentando o lócus de pesquisa, os objetivos, os procedimentos e o tipo de pesquisa. Em seguida, na seção quatro realizamos a **análise do Plano Municipal de Educação de Barcarena-PA**. Na seção cinco a **análise das falas dos gestores da Escola Municipal “Santa Sofia”**. Por fim, a seção seis as **considerações finais** retomando aos achados da pesquisa, seguido das referências.

A inclusão como política pública

Neste estudo enfatizamos a importância de políticas públicas para a educação básica, abordando a inclusão de surdos na prática pedagógica. Buscamos a fundamentação por meio da discussão de

políticas públicas, conforme Muller; Surel (2002), de educação pública inclusiva (Baptista, 2009) e de políticas públicas para surdos Lacerda; Albres; Drago (2013).

Lacerda; Albres; Drago (2013) analisam a política para educação de discentes com surdez no município de São Paulo, destacando a necessidade de políticas públicas transformadoras que promovam o respeito, a construção da cidadania e a valorização das identidades e subjetividades dos surdos. A pesquisa ressalta a importância da empatia e do apoio no contexto escolar, visando a inclusão plena de pessoas surdas.

Para Dias (2003, p. 121), as políticas públicas são “Um conjunto de ações exclusivas do Estado. São linhas de ação que buscam satisfazer ao interesse público e tem que estar direcionadas ao bem comum”. Muller; Surel (2002, p. 10) assinalam a perspectiva de política como uma ação pública, que “designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”, o que implica disputa entre o que aprova, financia e executa, as instituições públicas, e os movimentos sociais organizados.

Essa disputa de interesses entre Estado e pessoas da sociedade civil em movimentos sociais organizados é bem característico da sociedade capitalista, ou melhor surgiu com ela, uma vez que os interesses da classe dominante já estão garantidos, uma vez que possuem as fábricas, bancos, terras e instituições, controlando a economia. E como são resolvidas essas disputas? Como são resolvidos os problemas sociais? Na maior parte das vezes, “os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública” (Muller; Surel, 2002, p. 28).

Baptista assume a perspectiva analítica “no sentido de conceber a implantação de políticas como um processo de aprendizagem coletivo”, destacando a busca de “compreensão das políticas públicas como matizes cognitivas e normativas que

constituem sistemas de interpretação envolvendo os atores sociais como sujeitos de um contínuo processo” (Baptista, 2019, p. 4).

Por conseguinte, se são ações institucionais, implicam a interposição de regras, de leis oficiais, a legislação para o desenvolvimento de um setor.

Com base nesses autores, formulamos as seguintes categorias de políticas públicas:

1) **Aprovação de leis:** estabelecem as bases legais e institucionais para o funcionamento das instituições e a garantia de direitos para determinada categoria social;

2) **Distribuição e redistribuição de recursos:** busca distribuir recursos ou benefícios financeiros para grupos específicos da sociedade, como as pessoas com deficiência, reduzindo as desigualdades sociais e econômicas e mitigando as atrocidades do capitalismo;

3) **Implantação de escolas e contratações de funcionários:** busca implementar o acesso de APCD, particularmente, as pessoas com surdez às escolas, contratando agentes de acessibilidade como os intérpretes de língua de sinais e outros para atuarem na educação especial;

4) **Participação nas decisões:** estabelecem o fundamento da participação das PcD nas decisões a serem tomadas na escola ou nas decisões a respeito;

5) **Reconhecimento linguístico:** estabelecem o respeito e reconhecimento da língua de sinais e de outras formas de comunicação de PcD nas escolas;

6) **Formação de professores:** Implementam a formação de professores em serviço ou inicial (nas Universidades) para que melhorem as metodologias e considerem as realidades locais.

A pesquisa na EMEF “Santa Sofia”

A EMEF “Santa Sofia” foi fundada em 14 de março de 1980, para atender a comunidade escolar barcarenense por meio de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – do primeiro ao quarto ano. Está situada no distrito administrativo de Barcarena-PA.

Foi instalada inicialmente na Travessa Frederico Vasconcelos, S/N, no Bairro do Centro, Município de Barcarena-PA, no Estado do Pará. Devido ao aumento dos discentes, oriundos(as) da Zona Urbana e Zona Rural e de outros municípios do Baixo Tocantins – incluindo outros municípios próximos e mais distantes como Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia (Almeida, 2010) – surgiu a necessidade de ampliação de suas instalações físicas, sendo transferida, no ano de 1993, para um novo prédio situado na Rua Lameira Bittencourt, nº 60, permanecendo no Bairro do Centro, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

[...] foi fundada em 14 de março de 1980, para atender a comunidade escolar barcarenense através de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Situada inicialmente na Travessa Frederico Vasconcelos s/n – Bairro: centro, cidade de Barcarena, porém devido ao aumento de sua clientela e a necessidade de ampliação de suas instalações físicas foi transferida no ano de 1993 para um novo prédio situado na Rua Lameira Bittencourt, Nº 60 - bairro: Centro, cidade de Barcarena (EMEF “Santa Sofia”, 2022, p. 13).

A seguir na Figura 1, apresentamos uma foto da escola:

Figura 1 – Entrada da EMEF “Santa Sofia”



Fonte: Foto retirada do PPP da Escola (2022).

Conforme o PPP, “atualmente a escola atende 691 estudantes, sendo 138 em turmas de primeiro ao quinto ano e 553 em turmas de sexto ao nono ano distribuídas nos turnos manhã e tarde” (EMEF “Santa Sofia”, 2022, p. 13), sendo o quantitativo da escola em 2022. Em visita, no ano de 2025, verificamos os seguintes dados: a escola conta com 417 estudantes matriculados, 12 salas de aula, quadra descoberta, sala do AEE, Biblioteca e sala de direção.

A partir disso, pensamos que a pesquisa documental da política de inclusão permite explorar questões relacionadas à educação especial e inclusiva nas práticas pedagógicas voltadas para comunidades surdas. Esses momentos são cruciais para abordar as questões dos professores na condução de uma educação inclusiva, focando na comunicação visual e na adaptação dos conteúdos pedagógicos. Desse modo, a pesquisa documental “é uma coleta de dados em fontes escritas, iconografadas ou filmadas de temas, acontecimentos, comportamentos, conceitos, conhecimentos, práticas” (Cellard, 2010, p. 295). Portanto, não é somente escrita ou organizada em arquivos de instituições do tipo “arquivo público”.

Quanto aos procedimentos metodológicos, seguimos esta ordem: a) pedido de autorização para realização da pesquisa. Para isso, o projeto foi apresentado ao diretor da escola, que autorizou o andamento da pesquisa com dois sujeitos participantes: a vice-diretora, Profa. Santana Maria, e o coordenador pedagógico, Prof. Edvaldo Ferreira²; b) envio do questionário para os(as) participantes, no qual tinha três perguntas: 1. Existe uma legislação que ampara a educação da pessoa surda. Como escola tem aplicado essa legislação? 2. Que benefícios os surdos de Barcarena-PA conseguem com essas ações? e 3. Quais políticas faltam para os surdos de Barcarena-PA? c) recebimento do questionário; d) análise os dados com base nas categorias de avanços e desafios; e) escrituração do relatório de pesquisa.

² Estes dois participantes autorizaram o uso dos seus nomes nesta pesquisa.

Esta investigação foca nas contribuições da educação especial, nas teorias sociais e na abordagem ética do processo de aprendizagem, utilizando técnicas específicas para mapear a educação inclusiva de pessoas surdas e o uso das Línguas de Sinais como principal atividade de comunicação. Além disso, a pesquisa busca compreender como as políticas públicas inclusivas são implementadas e avaliadas por gestores da educação.

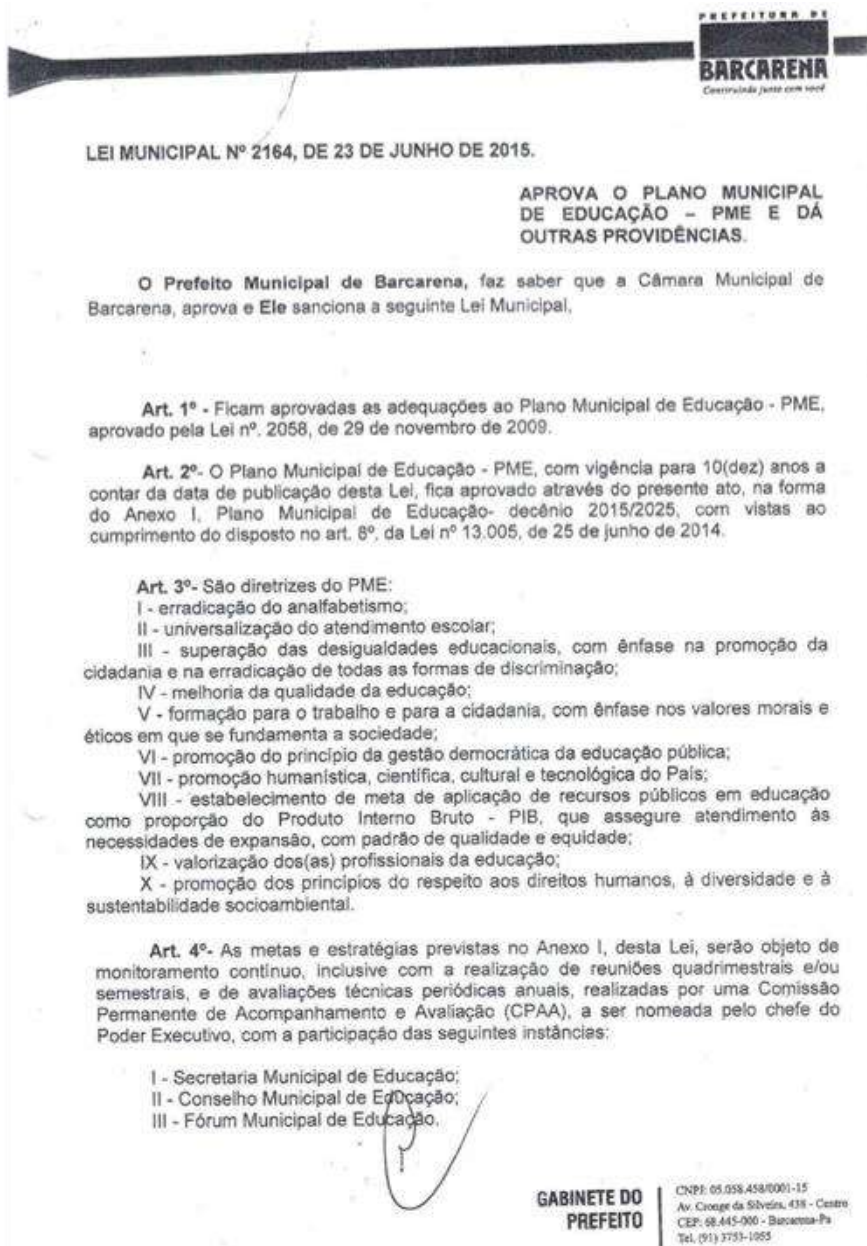
Análise do Plano Municipal de Educação de Barcarena-PA

O Plano Municipal de Educação (PME) foi aprovado pela Lei Municipal nº 2164, de 23 de junho de 2015, que tem vigência de 10 anos, ou seja, de 2015 a 2025, encerrando neste ano de 2025.

Assinam este PME o Prefeito da época, Antônio Carlos Vilaça, que exerceu a Prefeitura Municipal de 2012 a 2020 e a Secretária de Educação, Cultura e Desenvolvimento Social, Ivana Ramos do Nascimento. Seu primeiro mandato foi de 2012 a 2015, e seu segundo mandato a partir de 2016, tendo falecido em 2019, não completando o mandato que encerraria em 2020.

A seguir, na Figura 2, o *fac-símile* da primeira página desta Lei.

Figura 2 – Fac-símile da primeira página do Plano Municipal de Educação de Barcarena-PA



Fonte: extraído de <https://barcarena.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/plano-municipal-de-educacao-e-lei-2164-2015-1.pdf>. Acesso em: 22.01.2025.

O PME da Prefeitura de Barcarena apresenta 60 páginas, incluindo a Lei de aprovação na Câmara dos Vereadores. O Plano está organizado da seguinte maneira: 1) Lei Municipal nº 2164, de 23 de junho de 2015 que institui o plano; 2) Folha de rosto com as instituições que ajudaram na construção do Plano; 3) Sumário do Plano; 4) Mensagem da Secretária de Educação do Município; 5) Apresentação dos aspectos históricos, culturais, geográficos, socioeconômicos e educacionais do município; 6) Diretrizes orientadoras do PME; 7) 20 metas do Plano com as respectivas estratégias; 8) Sistemática de acompanhamento e avaliação do PME; e 9) Referências.

Não vamos nos deter em todos esses itens. Apenas nos que interessam como avanços e desafios concernentes à educação especial e à educação de surdos. Esses princípios repetem na íntegra os postos no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e são desafios para a educação pública de qualidade.

Citamos, de forma breve, as 20 metas para em seguida centrar na meta que diz respeito à educação especial e à educação de surdos.

As metas são as seguintes: 1) universalizar da educação infantil; 2) universalizar o ensino fundamental de nove anos; 3) universalizar o ensino médio (15 a 17 anos); 4) universalizar o atendimento da educação especializada (4 a 17 anos); 5) alfabetizar crianças até o final do terceiro ano; 6) oferecer educação em tempo integral em 40% das escolas públicas; 7) fomentar a qualidade da educação básica; 8) elevar a escolaridade da população do campo de 18 a 29 anos; 9) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 96,0%; 10) elevar a matrícula na EJA; 11) triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; 12) elevar em 50% a matrícula na educação superior; 13) elevar a qualidade da educação superior; 14) elevar a matrícula na pós-graduação; 15) implementar uma política de formação dos (as) profissionais da educação; 16) ofertar cursos de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica; 17) valorizar os (as) profissionais do magistério; 18) assegurar a discussão Plano de Carreira para os profissionais da educação; 19) efetivação da gestão

democrática da educação; 20) ampliar o investimento público em educação pública.

Um dos termos mais repetidos é “universalização”, como desafio para educação. Significa garantir que todas as pessoas sejam atendidas, esse “todas” implica não distinção de classe, gênero, raça, etnia, deficiência ou outra característica.

Nos interessa a meta 4 que tem a seguinte formulação:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Prefeitura de Barcarena, 2015, p. 19).

São 20 estratégias para alcançar essa meta de universalização da educação especial e inclusiva para discentes de 4 a 17 anos. Vou citar brevemente cada uma delas: 1) contabilizar os(as) estudantes da educação especial para fins de repasse do FUNDEB sem prejuízo no cômputo da matrícula na educação básica regular; 2) promover a universalização do atendimento de crianças de 0 a 3 anos; 3) implantar as sala de recursos multifuncionais; 4) garantir o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados; 5) adequar ou implantar centros multifuncionais de apoio e pesquisa; 6) manter ou ampliar programas em instituições públicas; 7) garantir educação bilíngue aos surdos; 8) garantir educação inclusiva; 9) fortalecer o acesso e o acompanhamento; 10) Fomentar pesquisas sobre metodologias de ensino; 11) apoiar pesquisas interdisciplinares; 12) realizar articulação intersetorial de órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos; 13) ampliar equipes de profissionais para o atendimento; 14) definir indicadores de qualidade e políticas de avaliação; 15) realização de pesquisas demográficas; 16) discutir a inclusão; 17) estabelecer parcerias; 18)

produzir materiais didáticos; 19) promover a participação da família; e 20) ampliar o acesso à educação infantil.

Passamos a identificar os avanços e os desafios, conforme os posicionamentos postos no documento oficial da Prefeitura de Barcarena.

Os avanços já conquistados, conforme o documento, são que:

Observando os dados quantitativos apresentados no gráfico abaixo, observa-se que o atendimento de pessoas com 4 a 17 anos com deficiência no município de Barcarena é bastante significativo, estando inclusive **acima da média do estado do Pará, da Região Norte e da média nacional** (Prefeitura de Barcarena, 2015, p. 20, ênfase adicionada).

Não conseguimos a comprovação dessa conquista. Não há esse gráfico demonstrando que o atendimento é maior que a média. O central é que o Município de Barcarena tem o desafio de atender toda a população de 4 a 17 anos nas escolas de sua região, com destaque para as pessoas surdas na estratégia 4.7:

4.7) buscar condições para garantir, a partir do 3º ano de vigência deste PME, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngue e em escolas inclusivas, nos termos do Art. 22 do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, nos termos e dos Arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (Prefeitura de Barcarena, 2015, p. 21).

Não está posto no PME de Barcarena as ações públicas (Muller; Surel, 2002) como:

a) **O reconhecimento da língua de sinais** como parte de direitos o reconhecimento legal do Estado Brasileiro para a língua de ensino da pessoa surda como previsto na Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000 (Brasil, 2000) – a Lei da acessibilidade –; e na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) – a Lei da Libras;

b) **A implantação de escolas bilíngues** em que a Libras precisa ser a primeira língua (L1) de instrução, e a língua portuguesa ensinada como segunda língua (L2) na modalidade escrita;

c) **A contratação de intérpretes** para a acessibilidade da comunidades surda, nas escolas municipais e estaduais e na rede a apoio;

d) **A aceitação da escrita do surdo**, uma vez que a tendência é transposição da língua de sinais para o português, ocasionando uma espécie de interlíngua na forma de escrever do surdo;

e) **O AEE em Libras nas salas de recursos** em turnos opostos, com profissionais surdos e intérpretes de Libras, ou seja, uma pessoa surda atuando junto com uma pessoa ouvinte para dar apoio aos (às) surdos (as) proporcionando uma educação de qualidade;

f) **A participação da comunidade surda nas decisões** garantindo a igualdade em acesso dos (as) surdos (as) no poder público, garantia de cidadania humana;

g) **A formação de professores a partir da realidade local** com a sugestão que seja continuada, que ocorra na escola com o autoconhecimento dos (as) estudantes surdos (as) sendo considerados nas relações de espaço e tempo de aprendizagens e práticas de uso e ensino da Libras na escola.

Análise das falas dos gestores da Escola Municipal “Santa Sofia”

Os avanços e os desafios que emergem nos discursos dos dois participantes frente às questões de pesquisas, que tratam da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dos ambientes bilíngues do uso das duas línguas em questão da Libras e da Língua Portuguesa, os quais podem ser observados nas falas a seguir:

Salas de Recursos Multifuncionais com tecnologia assistiva e pelo Projetos de Inclusão para conscientização e inclusão social (Vice-diretora Prof^a. Santana Maria).

Passe Livre, [...] Meia Entrada [...]; Cotas em Concursos Públicos: Aposentadoria Especial: Serviços Socioassistenciais (Vice-diretora Prof^a. Santana Maria).

A Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei (nº 10.436/2002), Decreto (nº 5.626/2005) o Plano Nacional de Educação (PNE) – a Lei (nº 13.005/2014). [...] O Projeto Libras No Contexto da Adversidade para Surdos (Coordenador pedagógico do Edvaldo Ferreira).

A importância do Plano Municipal de Educação (PME)“ (Coordenador pedagógico Prof. Edvaldo Ferreira).

Os avanços estão basicamente centrados na legislação que propõem os direitos dos (as) surdos (as). Há muita generalização nessas leis, não especificando que conquistas a comunidade surda têm em Barcarena. Não há explicitação do reconhecimento da língua de sinais na escola, da implantação de alguma escola bilíngue no município, da contratação de Intérpretes, da aceitação da escrita do surdo, da ocorrência do AEE em Libras em turnos opostos, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da participação da comunidade surda nas decisões a serem tomadas – para justificar o slogan das PcD “nada sobre nós sem nós” – da formação de professores a partir da realidade local, da conscientização de todos na escola para aceitarem as pessoas surdas e de um maior investimento na educação.

A seguir, a fala dos participantes.

Infraestrutura Acessível: Melhoria da infraestrutura urbana, como faixas de pedestres com avisos em Libras e sinalização visual adequada. Emprego e inclusão social: Programas de inclusão no mercado de trabalho e incentivos para empresas que contratem pessoas surdas. (Vice-diretora, Prof^a. Santana Maria).

Buscar a implementação do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Coordenador Pedagógico Prof. Edvaldo Ferreira).

A implementação prática dessas leis no cotidiano escolar é o que realmente vai transformar a realidade desses alunos (Coordenador Pedagógico Prof. Edvaldo Ferreira)

Capacitação aos professores da rede para a educação inclusiva”(Coordenador Pedagógico Prof. Edvaldo Ferreira).

Fazemos parcerias com Associação de Surdos ou com entidades de apoio à inclusão (Coordenador pedagógico Prof. Edvaldo Ferreira).

Da mesma forma que não referiram currículos e práticas pedagógicas que considerem o surdo, a língua de sinais. Parece que a legislação só trata genericamente da inclusão do surdo, do acompanhamento na sala de recurso, mas não se preocupa com a interação e a prática do professor em sala de aula.

Considerações Finais

Em relação a primeira categoria – no caso de Aprovação de leis –, que são: a) Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) que reconhece a Libras como língua de ensino das pessoas surdas no Brasil; b) Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002; c) Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) que estabelece a educação bilíngue de surdos como uma modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e d) demais legislações que estabelecem a inclusão como direito a estudar na escola regular, além de mudanças curriculares nos conteúdos, na forma de ensinar, nos métodos diferenciados e flexíveis e principalmente no estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com destaque para a Política Nacional de Educação Especial de 2007, a Resolução 02/2001 (Brasil, 2001) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a própria LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Ademais, há o estabelecimento, por parte do Estado – nas esferas federal, estadual e municipal – das diretrizes que estabelecem o funcionamento das instituições responsáveis por implementar a legislação: como vão funcionar as escolas, com que financiamento?

E é claro, que essa legislação e essas instituições oficiais que implementam as políticas públicas estão submetidas ao sistema de

produção, às relações de classes e a quem está no governo para efetivar, garantir ou até mesmo excluir políticas públicas que atendam aos interesses da população. Essas populações podem ou não ser consultadas para a criação, efetivação e/ou fiscalização da implementação dessas ações. O presente trabalho, sobre a educação e as políticas brasileiras de inclusão de pessoas surdas e Pessoas com Deficiência (PcD), destaca a importância da pedagogia voltada para o reconhecimento e valorização das diferenças, especialmente, no contexto do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e aprendizado. A inclusão educacional de surdos adultos com deficiência é um processo que envolve não apenas a implementação de metodologias adequadas, mas também o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas dessas pessoas.

No contexto educacional, a formação continuada de professores e intérpretes de Libras, é essencial para assegurar a acessibilidade e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, de forma que as práticas pedagógicas devam ser baseadas em princípios éticos que valorizem a dignidade humana, reconhecendo o direito dos surdos à educação bilíngue e à participação ativa na sociedade. A inclusão de pessoas surdas nas escolas, sejam públicas ou privadas, requer uma abordagem que integre a teoria e a prática, utilizando a comunicação em língua de sinais como um recurso fundamental para o aprendizado e a interação social.

Além disso, é crucial reconhecer a importância da identidade cultural dos surdos e a relevância interlingual entre Libras e o Português na construção do conhecimento e na prática educativa. A relação entre língua e cultura deve ser explorada para fortalecer a inclusão e garantir que os direitos humanos dos surdos sejam respeitados e promovidos. Assim, o trabalho pedagógico deve estar continuamente alinhado às necessidades específicas de pessoas surdas, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e transformadora.

A resposta a esse problema, por parte dos gestores da escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Sofia” de Barcarena-PA foi que ainda são desafios, confirmando que nos parece que os avanços ocorreram fundamentalmente na criação de leis, implicando em forte propaganda de valorização da diversidade; no entanto, as demais categorias ainda não tiveram avanços eficazes na escola, para atender as necessidades da comunidade surda do município. Ainda faltam a implementação das seguintes políticas públicas:

- 1) o reconhecimento da língua de sinais;
- 2) a implantação de uma escola bilíngue;
- 3) a contratação de Intérpretes;
- 4) a aceitação da escrita do surdo;
- 5) a ocorrência do AEE em Libras em turnos opostos;
- 6) a participação da comunidade surda nas decisões;
- 7) a formação de professores a partir da realidade local;
- 8) os demais alunos aceitam os surdos. A conscientização de todos na escola;
- 9) os investimentos na escola, na educação.

A educação especial não apenas desenvolve a identidade pessoal e social de pessoas surdas, mas também enfrenta os desafios epistemológicos relacionados à diversidade cultural e individualidade dos sujeitos. A conexão entre teoria e prática, especialmente, no contexto do município de Barcarena, possibilita uma abordagem mais rica e estimulante para a inclusão, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes surdos e adultos com deficiência. Esse enfoque reflete o compromisso com uma educação inclusiva, que respeita e valoriza as diferenças, ao mesmo tempo, que busca integrar todos os sujeitos em uma rede de aprendizado colaborativo e equitativo.

A pesquisa reforça a importância de políticas públicas inclusivas, propondo que a educação de surdos em Línguas de Sinais seja vista como um direito fundamental, contribuindo para o fortalecimento das interações sociais e para a criação de um ambiente educacional mais justo e equitativo para todos. Além disso, é essencial que a educação inclusiva seja vista como um

direito humano fundamental, que assegura a seguridade e a dignidade de pessoas surdas, promovendo a formação de profissionais capacitados para lidar com os desafios inerentes a essa prática.

Referências

ALMEIDA, Rogério. (2010). Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, 24(68), 291-298. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/10479>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 13.02.2025.

BRASIL. **Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Brasília, DF, Presidência da República

[2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13.02.2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Acesso em: 25.01.2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25.01.2025.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27.01.2025.

BRASIL, **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 27.01.2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

DIAS, Reinaldo. **Planejamento do turismo: política e desenvolvimento do turismo no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2003.

EMEF “SANTA SOFIA”. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva, ascendente e participativa**. 2022-2024. Barcarena-PA. Dezembro 2022. Texto impresso.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, Educat, 2002.

PREFEITURA DE BARCARENA. **Lei Municipal nº 2164**, de 23 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Plano Municipal de Educação Disponível em: <https://barcarena.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/plano-municipal-de-educacao-e-lei-2164-2015-1.pdf>. Acesso em: 22.01.2025.

8. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Miguel Costa Silva

Keila de Jesus Morais Lobato

Scheilla de Castro Abbud Vieira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

José Anchieta de Oliveira Bentes

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Introdução

A escola contemporânea enfrenta desafios constantes para garantir o direito à educação de todos os sujeitos, especialmente daqueles que historicamente estiveram à margem das políticas públicas, como as pessoas com deficiência. A Educação Especial Inclusiva busca consolidar práticas pedagógicas que não apenas integrem, mas incluam ativamente, respeitando as singularidades e promovendo o desenvolvimento pleno de cada estudante.

A permanência de lógicas pedagógicas centradas na normalização e na exclusão ainda marca a organização do ensino, dificultando a efetivação de uma educação especial verdadeiramente inclusiva. Embora o discurso da inclusão esteja presente nas políticas públicas educacionais, muitas práticas escolares continuam baseadas em currículos rígidos, métodos padronizados e exigências de laudos para a oferta de apoio pedagógico. Isso evidencia a necessidade de um referencial teórico-metodológico que desloque o foco do “déficit do aluno” para as barreiras impostas pelo próprio processo de ensino.

Neste cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se apresenta como uma proposta metodológica que transcende as práticas adaptativas pontuais e se estabelece como um fundamento

teórico-metodológico para a organização curricular e a pesquisa educacional. Ao valorizar a diversidade de sujeitos e de formas de aprender, o DUA propõe a acessibilidade como princípio constitutivo do planejamento e da prática pedagógica, tornando-se também uma referência metodológica para pesquisas educacionais comprometidas com a justiça curricular.

As motivações para a escrita deste artigo surgiram a partir das discussões promovidas na disciplina Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Políticas e Fundamentos Teórico- Metodológicos, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculada à linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A seguir a Figura 1 (Fotografia) da Turma que participou da referida Disciplina, momento da culminância do terceiro encontro e diálogos da temática sobre DUA.

Figura 1 – Turma que participou da Disciplina



Fonte: Arquivo dos autores, 2025.

Durante essa disciplina, foi proposta uma atividade metodológica que articulava os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem com o processo de pesquisa educativa que estava sendo realizado na referida disciplina.

A estratégia de pesquisa foi realizada de forma colaborativa com a turma do doutorado, do mestrado e com os alunos da turma especial¹, e consistiu na análise de três planos de aula — Receita de Gelatina², Números e Quantidades³ e Ciclo da Água⁴ — a partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada no DUA. Utilizando uma dinâmica experiencial, as turmas analisaram essas materialidades das propostas didáticas e aplicaram um quadro teórico-metodológico baseado no DUA, elaborado coletivamente pelo grupo que conduziu a aula-oficina.

Esse processo culminou na sistematização das análises em formato digital, resultando na elaboração de um e-book ao final da disciplina, que reuniu as contribuições e reflexões desenvolvidas. O presente artigo se insere, portanto, como desdobramento dessa experiência, aprofundando a compreensão do DUA como matriz para o planejamento pedagógico inclusivo e para o desenvolvimento de pesquisas educacionais comprometidas com a educação especial inclusiva.

A partir dos apontamentos iniciais, parte-se da seguinte problematização: Como o Desenho Universal para Aprendizagem pode ser assumido como fundamento epistemológico e metodológico da educação especial inclusiva, orientando práticas

¹ Alunos especiais foram selecionados por Edital específico pelo Programa, que oportuniza o acesso de alunos graduados que queiram participar, e estejam interessados em pesquisar e estudar sobre a disciplina ofertada. A seleção ocorre semestralmente, mediante publicação de edital Especial.

² Plano de Aula localizado no livro de Sebastián-Heredero Et. Al (2022. p. 151-164)

³ Plano de Aula elaborado por alunas do Curso de pós-graduação em TEA/UEPA/Parauapebas/Pará, 2024.

⁴ Plano de Aula elaborado por alunas do Curso de Graduação em Geografia/UEPA/Belém/Pará, 2022.

pedagógicas e pesquisas comprometidas com a equidade e a eliminação de barreiras?

Esta pesquisa se justifica pela urgência de referenciais que superem o modelo médico e clínico de atendimento educacional e que favoreçam a produção de conhecimento baseado na diversidade, na equidade e no diálogo com a prática, possibilitando caminhos outros para um planejamento pedagógico com princípios da acessibilidade e inclusão na educação.

O objetivo geral deste artigo é analisar o DUA como fundamento teórico-metodológico para a pesquisa em Educação Especial Inclusiva, com base em documentos de atividades escolares e planos de aula que consideram os princípios do DUA. O objeto de estudo é a própria proposta do DUA enquanto estrutura metodológica aplicável à realidade escolar brasileira, especialmente em contextos de inclusão de alunos com deficiência.

A metodologia do artigo é qualitativa, documental e interpretativa. Foram analisados os dados e quadros pedagógicos contidos nos slides do material citado, em especial as propostas de aplicação do DUA em atividades de diferentes etapas da Educação Básica. Como estrutura, o artigo apresenta: (1) contextualização e justificativa, (2) aprofundamento teórico do DUA, (3) proposta metodológica fundamentada nos princípios do DUA, (4) análise de exemplos práticos com base na metodologia proposta e (5) considerações finais.

Desenho Universal para Aprendizagem – origem, conceito e fundamentação histórica

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), internacionalmente conhecido como *Universal Design for Learning (UDL)*, foi concebido por David Rose, Anne Meyer e equipe do Center for Applied Special Technology (CAST), em Massachusetts, Estados Unidos, a partir de 1999 (Edyburn, 2005). Sua base teórica encontra respaldo nas neurociências cognitivas, com ênfase na diversidade dos modos de percepção, processamento,

representação e expressão do conhecimento pelos estudantes. Isso implica reconhecer que o currículo tradicional, ao ser desenhado de forma única, impõe barreiras à aprendizagem, sendo necessário, portanto, planejá-lo com flexibilidade e múltiplas possibilidades desde o início (CAST, 2011).

O conceito de “desenho universal” foi inicialmente formulado no campo da arquitetura por Ronald L. Mace, em 1985, com o propósito de desenvolver estruturas acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Quando transposto para a educação, esse conceito transformou-se em uma proposta pedagógica centrada na acessibilidade curricular e na eliminação de barreiras, indo além de adaptações pontuais ou respostas tardias às dificuldades dos estudantes. O DUA, assim, propõe um currículo que seja acessível a todos, desde o planejamento, e não apenas após a constatação das dificuldades.

Segundo o CAST (2011), o DUA organiza-se em torno de três princípios fundamentais:

- **Envolvimento (o porquê):** refere-se à motivação, engajamento e interesse do estudante. Pressupõe a promoção de desafios, a oferta de escolhas significativas e a construção da autorregulação emocional;

- **Representação (o quê):** está relacionado às diferentes formas de apresentação dos conteúdos e informações, utilizando múltiplas linguagens e canais sensoriais, como imagens, textos, vídeos, símbolos e áudios;

- **Ação e Expressão (o como):** refere-se aos modos de demonstrar a aprendizagem. Pode envolver escrita, oralidade, dramatizações, produções artísticas e tecnológicas, respeitando os diferentes perfis dos estudantes.

Esses princípios articulam-se diretamente aos sete princípios do Desenho Universal original, adaptados ao campo educacional, que são: uso equitativo, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, informação perceptível, tolerância ao erro, baixo esforço físico e espaço apropriado para uso e interação.

O DUA, portanto, extrapola os limites de uma estratégia metodológica e configura-se como uma abordagem ético-política e epistemológica, orientada para a aprendizagem. Como destacam Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p. 20), “o DUA consiste em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem”.

Sua construção histórica está intrinsecamente ligada à crítica aos paradigmas excludentes da educação, sobretudo ao modelo biomédico da deficiência e às práticas eugenistas que, durante o século XX, pautaram políticas públicas que legitimaram a segregação, a esterilização forçada e a exclusão social de pessoas com deficiência. Como afirmam Desmarais, Rousseau e Stanke (2020), tais práticas buscavam a “pureza” da sociedade, associando deficiência à inferioridade, o que reforçou uma cultura de exclusão sustentada por currículos homogêneos e hierarquizantes. O DUA surge, portanto, como uma resposta crítica à normalização diante da pedagogia da exclusão. Ao invés de responsabilizar o aluno por suas dificuldades, o DUA redireciona o foco para o currículo e suas limitações, defendendo que as barreiras estão nas estruturas pedagógicas e não nos sujeitos. Assim, a proposta assume o compromisso de eliminar essas barreiras por meio de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade dos modos de aprender e ensinar, promovendo equidade, participação e respeito às diferenças.

A escola, sob essa perspectiva, deve ser compreendida como um espaço de diversidade, onde a diferença é entendida como um valor e não como um déficit. A aplicação do DUA implica, portanto, um reposicionamento ético da prática pedagógica, que busca construir currículos sensíveis às singularidades e abertos à multiplicidade de experiências humanas, contribuindo para a consolidação de uma educação inclusiva e emancipatória.

Da Normalização à Desnormalização na Educação – um olhar pelo DUA

Historicamente, a escola foi organizada segundo parâmetros de normalização, nos quais prevalecem padrões hegemônicos de desenvolvimento, comportamento e desempenho. A lógica da normalização estabelece critérios que tornam o acesso ao currículo dependente de classificações médico-diagnósticas, reforçando a exclusão de estudantes que não se encaixam no modelo considerado “ideal”. Essa prática opera segundo uma racionalidade hegemônica científica que considera o desvio como déficit, e a diferença como anomalia.

Como destacam Desmarais, Rousseau e Stanke (2020), a educação da normalização reforça a exclusão, assim como na integração, ao propor a adequação dos sujeitos ao currículo, e não o contrário. A centralidade do diagnóstico na organização dos serviços educacionais especializados revela o enraizamento de uma concepção biomédica da deficiência, em que o direito à educação está atrelado à comprovação de uma condição patológica. Essa lógica ignora a multiplicidade de modos de aprender, de se expressar e de interagir com o conhecimento, legitimando a padronização dos processos escolares.

Autores como Pekarsky (1981) defendem a manutenção de ambientes homogêneos como condição para o “bom aprendizado”, afirmando que incentivar a diversidade resultaria em um “caos social incapacitante” (p. 331). Esse argumento revela uma visão conservadora e excludente da educação, que naturaliza as desigualdades e inviabiliza a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social.

É nesse contexto que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) emerge como uma proposta desnormalizadora, rompendo com a lógica das adaptações secundárias. O DUA desloca o foco da deficiência para as barreiras curriculares e pedagógicas, defendendo que a diversidade deve ser o ponto de partida do planejamento educacional. Em vez de esperar que o aluno se

adapte ao currículo, o DUA propõe a transformação do próprio currículo, tornando-o mais flexível, responsivo e equitativo.

A desnormalização, nesse sentido, não é apenas uma mudança de procedimentos, mas uma reestruturação ética e política da educação. Como afirmam Desmarais, Rousseau e Stanke (2020, p. 921-922), “A desnormalização, aplicada na educação, facilitaria a acomodação e o reconhecimento da diversidade dos alunos, bem como a variedade de suas necessidades educacionais, habilidades e estilos de aprendizagem, oferecendo-lhes um ambiente mais aberto (Pekarsky, 1981)”⁵. Essa abordagem rompe com a exigência de laudos como condição para o atendimento e valoriza as necessidades educacionais reais dos sujeitos, acima de rótulos classificatórios.

Portanto, o DUA representa uma mudança paradigmática na compreensão da inclusão escolar. Trata-se de uma pedagogia colaborativa, aberta ao diálogo e fundamentada na equidade, que reconhece a diferença não como obstáculo, mas como potência formativa. Ao priorizar o desenho curricular acessível desde o início, o DUA supera a visão de inclusão como um acréscimo ou exceção, e a reposiciona como princípio estruturante da educação democrática, na estratégia pedagógica para e com a turma.

Princípios metodológicos do DUA na pesquisa e na prática inclusiva

A proposta metodológica deste artigo fundamenta-se nos princípios do DUA conforme sistematização de Desmarais, Rousseau e Stanke (2020). Essa sistematização articula os três princípios fundamentais do DUA (envolvimento, representação, ação/expressão) são operacionalizados como categorias analíticas e referenciais metodológicos para estudos educacionais inclusivos. Essa proposta articula dimensões éticas, epistemológicas e práticas,

⁵ Na versão em francês: “La dénormalisation, appliquée en éducation, faciliterait l’accommodement et la reconnaissance de la diversité des apprenants ainsi que la variété de leurs besoins éducatifs, de leurs habiletés et de leurs styles d’apprentissage en leur offrant un milieu plus ouvert (Pekarsky, 1981, p. 921-922)”.

valorizando o protagonismo estudantil, a mediação pedagógica e a eliminação de barreiras ao ensino.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) não se restringe a uma abordagem pedagógica para a sala de aula: sua potência se expande como referencial metodológico que orienta tanto as práticas inclusivas quanto a organização de processos de pesquisa educacional centrados na diversidade. Como propõem Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p.27), o DUA deve ser compreendido como “uma matriz de organização do ensino-aprendizagem que favorece o planejamento acessível desde a origem”, rompendo com a lógica de adaptações tardias e reafirmando a centralidade da acessibilidade epistemológica e metodológica. Ao considerar o DUA como metodologia de pesquisa, é possível mapear uma articulação entre os três princípios fundamentais — Envolvimento, Representação, Ação e Expressão — com os componentes estruturantes do processo investigativo: definição dos objetivos, instrumentos de coleta, estratégias de análise e formas de devolutiva aos participantes. Essa articulação viabiliza uma pesquisa comprometida com a equidade, a escuta e a valorização das múltiplas formas de aprender, conhecer e comunicar, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Quadro Teórico-Metodológico baseado no DUA

Princípio do DUA	Componentes da Pesquisa	Exemplos de Aplicação em Pesquisa Educacional
Envolvimento (O PORQUÊ)	Objetivos, escolha do tema, escuta ativa dos participantes	Selecionar temas relevantes para os sujeitos; usar estratégias motivadoras; garantir participação ativa e ética.
Representação (O QUÊ)	Coleta de dados, apresentação dos conteúdos e referenciais teóricos	Utilizar vídeos, imagens, dramatizações, objetos concretos, audiovisuais e materiais multissensoriais.

Ação e Expressão (O COMO)	Estratégias de análise, sistematização dos dados e instrumentos	Permitir múltiplas formas de expressão: escrita, oralidade, desenho, dramatização, tecnologias assistivas.
---------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025. Baseado em CAST (2011), Desmarais, Rousseau e Stanke (2020) e dados da aplicação prática.

O quadro 1 fundamenta a construção de pesquisas que respeitam as diferentes formas de aprendizagem e expressão dos sujeitos, promovendo acessibilidade epistêmica e metodológica.

Além de um referencial para pesquisa, o DUA também estrutura práticas pedagógicas inclusivas com foco na pluralidade de modos de aprender. A seguir, exemplificam-se práticas reais de ensino a partir dos princípios do DUA. conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Aplicações Pedagógicas com base nos Princípios do DUA

Princípios do DUA	Estratégias Aplicadas	Recursos Utilizados
Envolvimento/engajamento	Atividades lúdicas com contexto significativo	Receita culinária, estímulo sensorial, votação, dramatização
Representação	Compreensão por múltiplas vias sensoriais	Ilustrações, sequências visuais, texto adaptado, vídeos, cartazes
Ação e Expressão	Produções em diferentes linguagens e níveis de apoio	Registro com imagens, escrita compartilhada, desenho, colagem

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Essas estratégias do Quadro 2 alinham-se ao que CAST (2011) que define como múltiplos meios de envolvimento/engajamento, de representação e de ação/expressão, essenciais para a remoção de barreiras e para a inclusão efetiva de todos os estudantes — incluindo aqueles com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou que vivem contextos de exclusão social.

Como ilustrado na aplicabilidade do DUA nas atividades como a construção de gráficos a partir de degustações de gelatina (2º ano),

a dramatização de parlendas envolvendo números e ovos (Educação Infantil) e o uso de maquetes para o ciclo da água (4º ano) são exemplos de como o DUA orienta não apenas o conteúdo, mas a mediação pedagógica, os suportes utilizados e a forma como os estudantes podem se expressar e demonstrar o que aprenderam, considerando os contextos escolares para as estratégias aplicadas que foram as atividades lúdicas com contexto significativo, compreensão por múltiplas vias sensoriais, produções em diferentes linguagens e níveis de apoio, bem como os recursos utilizados de receita culinária, estímulo sensorial, votação, dramatização, ilustrações, sequências visuais, texto adaptado, vídeos, cartazes, registro com imagens, escrita compartilhada, desenho, colagem, possibilitando a aproximação da materialidade concreta, relacionada à teoria que fundamentam os princípios do DUA.

A seguir o Quadro 3 traz exemplos de atividades realizadas à luz do DUA. Essas atividades serão analisadas especificamente na seção de análise dos resultados para melhor compreensão e aproximação da realidade concreta.

Quadro 3 – Atividades à luz do DUA

Atividade	Princípio do DUA	Descrição e Análise
Receita de Gelatina (2º ano)	Ação e Expressão (Como)	Os alunos representaram preferências com colagens e gráficos. Foram incluídos recursos visuais, diálogo coletivo e registro acessível para alunos com dificuldades.
Números e Quantidades (Ed. Infantil)	Ação e Expressão (Como)	Estímulo à oralidade, dramatização, representação com ovos e galinhas. Favorece diferentes estilos cognitivos.
Ciclo da Água (4º ano)	Ação e Expressão (Como)	Uso de maquete e recursos táteis para alunos com baixa visão. Integra oralidade, manipulação e síntese falada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Segundo Edyburn (2005), a aplicação do DUA implica o reconhecimento de que nem todos os alunos se beneficiam da mesma forma do mesmo recurso, e, por isso, a diversidade metodológica é não apenas desejável, mas necessária para a educação. Já Desmarais, Rousseau e Stanke (2020) destacam que a educação desnormalizante fundamentada no DUA reconfigura a centralidade da prática docente, orientando-a pela escuta das necessidades educacionais específicas, e não pelos diagnósticos. O DUA proporciona uma educação que atende todos os alunos.

Assim, a adoção do DUA como matriz metodológica amplia as possibilidades tanto da prática docente quanto da pesquisa educacional. A pesquisa passa a ser, também, um campo de produção de acessibilidade, onde sujeitos com trajetórias invisibilizadas podem se expressar, construir sentidos e participar ativamente da construção do conhecimento. Essa participação possibilita repensar o currículo e as práticas, desde a origem, possibilitando mudanças no seu planejamento.

Planejamento curricular e mediação pedagógica com base no DUA

O planejamento curricular à luz do Desenho Universal para Aprendizagem implica uma mudança profunda na forma como os professores pensam, estruturam e conduzem suas práticas. Ao invés de adaptar o que foi previamente planejado, o DUA propõe que a acessibilidade seja considerada desde o início — em cada objetivo, conteúdo, estratégia e instrumento avaliativo. Isso significa conceber o currículo como um campo de possibilidades abertas e não como um caminho único para todos.

De acordo com Cast (2011), planejar com base no DUA requer a organização de experiências de aprendizagem que considerem, antecipadamente, as barreiras que os estudantes podem encontrar, bem como as múltiplas formas de engajamento, acesso à informação e expressão do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma pedagogia preditiva e preventiva, que coloca a diversidade no centro da ação educativa.

Como destaca o documento “Princípios Orientadores do DUA” (Cast, 2011), é essencial que os professores se apoiem nos três princípios do DUA para tomar decisões sobre como tornar as aprendizagens acessíveis, significativas e mobilizadoras. A seguir, apresenta-se um modelo Quadro 4 de planejamento baseado nesses princípios.

Quadro 4 – Planejamento Curricular com base no DUA

Etapas do Planejamento	Aplicação do Princípio do DUA	Estratégias Inclusivas
Objetivos de Aprendizagem	Envolvimento (Porque)	Definir objetivos conectados à realidade dos alunos; explorar temas culturais, identitários e cotidianos.
Seleção de Conteúdos	Representação (O quê)	Apresentar conteúdos em múltiplas linguagens e suportes.
Estratégias Didáticas	Envolvimento, Representação e Expressão	Usar jogos, dramatizações, experimentos, investigações, projetos interativos.
Avaliação	Ação e Expressão (Como)	Oferecer diferentes meios para que o aluno demonstre o que aprendeu: oralidade, desenho, maquete, vídeo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Com base no Quadro 4, planejar dessa forma implica reconhecer que o currículo é um território vivo, em constante negociação entre professor, estudantes e contexto. Implica, também, considerar a mediação pedagógica como um ato dialógico e intencional, que exige escuta, sensibilidade e criatividade por parte do educador.

Segundo Desmarais, Rousseau e Stanke (2020), a educação desnormalizante preconizada pelo DUA exige que o docente abandone a expectativa de controle total da sala de aula e abra espaço para a incerteza produtiva da diversidade. Isso transforma a mediação pedagógica em um processo mais humanizado e democrático.

Dessa forma, a inclusão deixa de ser um apêndice do planejamento para tornar-se seu eixo estruturante. E o DUA, mais do que uma metodologia, se apresenta como uma ética pedagógica com o outro e com o direito à aprendizagem plena e emancipadora.

Aplicação do DUA na prática escolar

A seguir, são apresentados exemplos práticos de atividades escolares com base no DUA. Cada exemplo é descrito, esquematizado em quadro-resumo e analisado à luz dos princípios do DUA.

Receita de Gelatina (2º ano do EF)

A ação pedagógica incluiu a construção coletiva de tabelas e gráficos com base nos dados coletados durante a degustação das gelatinas. As crianças participaram de votações, produziram representações gráficas com colagem e pintura e dialogaram sobre suas escolhas, a seguir o Quadro 5, com os princípios, estratégias aplicadas e os recursos utilizados no contexto da receita de gelatina.

Quadro 5 – Aplicações do DUA em Atividade de Receitas de gelatina

Princípios do DUA	Estratégias Aplicadas	Recursos Utilizados
Envolvimento	Atividade lúdica com contexto significativo	Receita culinária real, estímulo sensorial
Representação	Compreensão de texto instrucional por diferentes vias	Ilustrações, sequência de imagens, texto adaptado
Ação e Expressão	Produção oral, corporal e escrita em diferentes níveis de apoio	Registro com imagens, escrita compartilhada

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A atividade de preparar gelatina torna-se uma ferramenta pedagógica potente ao conectar o conteúdo escolar com a vida cotidiana. O princípio de envolvimento é ativado por meio do

interesse e prazer que os alunos demonstram com a proposta culinária. A representação é garantida com o uso de imagens e símbolos para facilitar a leitura da receita. A expressão ocorre de modo diversificado: alunos desenharam, explicaram oralmente, apontam, escrevem ou usam símbolos para mostrar o que aprenderam. Tal prática elimina barreiras, respeita ritmos, estilos e garante acesso universal ao conhecimento.

O princípio da Ação e Expressão, segundo Cast (2011), propõe que o currículo deve oferecer múltiplas maneiras de os alunos agirem, interagirem e expressarem o que sabem. Essa atividade valorizou a expressão individual por meio de registros manuais, uso de cores e formas geométricas para construção de gráficos, leitura coletiva e oralidade. “Oferecer diversas maneiras de expressão promove a autorrepresentação e a autonomia dos alunos na construção do conhecimento” (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022, p. 51).

Além disso, ao envolver etapas de interpretação e produção coletiva, a atividade respeita os diferentes tempos e modos de aprendizagem. O uso de colagens, cartolinas, registros em cartaz e interpretação oral dos dados permite que alunos com dificuldades na escrita convencional também participem ativamente.

Estudantes com TDAH ou dificuldades de leitura foram favorecidos com o uso de suporte visual e coletivo para expressar suas escolhas, o que amplia o repertório de resposta e evita barreiras linguísticas ou motoras.

Números e quantidades (Educação Infantil)

As crianças participaram de dramatizações, construção de cartazes com ovos e números, desenhos com pinceis e montagem de painéis coletivos. Também foram incentivadas a verbalizar suas respostas e trabalhar em colaboração. A seguir o Quadro 6, com os princípios, estratégias aplicadas e os recursos utilizados no contexto dos números e quantidades.

Quadro 6 – Aplicações do DUA em Atividades com Números e Quantidades

Princípios do DUA	Estratégias Aplicadas	Recursos Utilizados
Envolvimento	Relacionar números com objetos e brincadeiras	Jogos, materiais concretos e manipulativos
Representação	Diferentes formas de apresentar o número e sua quantidade	Cartões, objetos físicos, imagens, ovos de papel
Ação e Expressão	Associação número-quantidade e representação gráfica	Desenhos, agrupamentos, escrita do numeral

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A associação entre números e quantidades se torna mais significativa quando mediada por materiais manipuláveis e práticas lúdicas. A estratégia está alinhada ao princípio da representação perceptível e da flexibilidade no uso, permitindo que os alunos construam o conceito numérico de forma concreta antes de avançar para o símbolo abstrato. A diversidade na forma de expressar o conhecimento — seja por agrupamento de objetos, desenhos ou oralidade — fortalece o princípio da ação e expressão, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual ou transtornos do desenvolvimento.

O princípio da Ação e Expressão aparece aqui com ênfase na linguagem visual, tátil e oral, como recomendam Desmarais, Rousseau e Stanke (2020), que defendem que a diversidade de expressões permite responder às necessidades específicas de alunos com diferentes estilos e habilidades.

A desnormalização facilita a acomodação e o reconhecimento da diversidade dos alunos, bem como a variedade de suas habilidades e estilos de aprendizagem (Desmarais; Rousseau; Stanke, 2020).

Crianças com TEA ou dificuldades cognitivas tiveram oportunidade de se expressar por outras vias que não a oralidade ou a escrita. A mediação de pares e a organização dos materiais em roda favoreceram o engajamento, a interação e protagonismo coletivo.

Ciclo da Água (4º ano, aluno com baixa visão)

A atividade promoveu a expressão dos alunos por meio da manipulação de maquete, participação em aula prática, diálogo sobre os estados físicos da água, atividades de descrição oral e atividades escritas. A seguir o Quadro 7 com os princípios, estratégias aplicadas e os recursos utilizados no contexto do ciclo da água.

Quadro 7 – Aplicações do DUA no Estudo do Ciclo da Água

Princípios do DUA	Estratégias Aplicadas	Recursos Utilizados
Envolvimento	Proposta com base em curiosidade, exploração do cotidiano e fenômenos naturais	Observação, experimentação, roda de conversa
Representação	Uso de diferentes linguagens para explicar o ciclo da água	Ilustração, imagens, cartaz, vídeos
Ação e Expressão	Expressão do conhecimento por meio de desenho e representação gráfica	Desenho livre, colagem, maquete

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Essa atividade evidencia o princípio da representação múltipla ao utilizar diferentes linguagens e recursos sensoriais (vídeos, cartazes, desenhos). O envolvimento é promovido pelo vínculo com a experiência cotidiana dos alunos, despertando o interesse e favorecendo o engajamento. A ação e expressão é garantida ao permitir que cada aluno represente o que aprendeu a partir de suas capacidades, sem exigir uma única forma de registro. Trata-se de uma prática coerente com os princípios de flexibilidade e uso equitativo do DUA. Um dos princípios do DUA é o:

Dimensionamento e espaço para aproximação e uso, para que o ambiente tenha dimensões e espaço adequados para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário. Esses princípios visam

tornar os espaços acessíveis a todas as pessoas, incluindo crianças e crianças com habilidades diferentes (Fleury; Charles, 2024, p. 39)⁶.

O uso de recursos táteis e tridimensionais como a maquete constitui um exemplo prático do princípio do DUA. O estudante com baixa visão pôde acessar o conteúdo com apoio de pistas sensoriais e responder à atividade com verbalizações que demonstram compreensão — mesmo sem produzir registros visuais tradicionais.

Metodologia da pesquisa

Este artigo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e interpretativo, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O estudo tem como objetivo analisar de que forma o DUA pode ser compreendido não apenas como uma proposta pedagógica inclusiva, mas como uma matriz metodológica aplicável também à pesquisa educacional, especialmente em contextos de diversidade.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de contribuições teóricas já publicadas, com o intuito de discutir um determinado problema de investigação. Essa escolha metodológica permite aprofundar o referencial teórico e ampliar o diálogo entre práticas inclusivas e princípios de acessibilidade curricular desde a etapa da concepção dos processos da pesquisa.

O corpus do estudo é constituído por publicações acadêmicas e documentos orientadores, como os materiais do *Center for Applied Special Technology* (CAST), as contribuições de Desmarais,

⁶ Na versão em inglês: **Dimensioning and space for approach and use**, so that the environment has appropriate dimensions and space for approach, reach, manipulation, and use, regardless of body size, posture, or user mobility. These principles aim to make spaces accessible to all people, including children and children with different abilities” (Fleury; Charles, 2024, p. 39).

Rousseau e Stanke (2020), além de produções brasileiras recentes sobre DUA aplicadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental e ao Ensino Superior. Também foram analisadas experiências didáticas sistematizadas em documentos pedagógicos e planos de aula adaptados aos princípios do DUA.

Para fins de organização e análise, as informações foram sistematizadas em quadros teórico-metodológicos que relacionam os princípios do DUA com estratégias de pesquisa e práticas pedagógicas. Essa sistematização permitiu relacionar teoria e prática, ressignificando o papel do planejamento, da mediação e da avaliação sob uma ótica inclusiva.

Resultados e discussão

Os resultados desta pesquisa bibliográfica e interpretativa apontam que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é mais do que uma proposta metodológica inclusiva: trata-se de um paradigma que reconceitua o currículo, a mediação pedagógica e os próprios processos de pesquisa. A partir da sistematização dos dados analisados, quatro principais eixos emergiram como categorias integradoras dos princípios do DUA à prática educacional inclusiva, apresentada de forma imagética na Figura 2 - Apontamentos dos Planos de Aula, e posteriormente detalhadas:

Figura 2 – Apontamentos dos Planos de Aula



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O DUA como matriz de planejamento acessível

O DUA desloca o foco da adaptação pontual para o planejamento curricular desde a origem, visando eliminar barreiras antes que elas se materializem no cotidiano escolar. Isso representa uma ruptura com um modelo que apenas repara desigualdades depois que estas já produziram efeitos excludentes. Como mostra o Quadro 4, o DUA permite que cada etapa do planejamento — da definição de objetivos à avaliação — seja atravessada por estratégias inclusivas e acessíveis. Essa abordagem previne a

exclusão, valoriza a escuta dos sujeitos e amplia as formas de expressão e participação, apontando a importância do DUA como matriz de planejamento acessível.

Flexibilização curricular e multiplicidade de linguagens

As análises das atividades propostas de experiências pedagógicas no material dos planos de aula evidenciam a potência do uso de diferentes linguagens (verbais, visuais, táteis, tecnológicas) como recurso para garantir equidade. Ao permitir que os estudantes escolham como acessar o conteúdo e como expressar seus conhecimentos, o DUA afirma o direito à diferença e desafia a padronização curricular. A dramatização de parlendas com ovos e galinhas na Educação Infantil, por exemplo, articula oralidade, representação simbólica e imaginação, atendendo a diferentes estilos cognitivos e sensoriais, permitindo e possibilitando a flexibilização curricular e multiplicidade de linguagens.

Avaliação como processo formativo e expressivo

Nos modelos tradicionais de educação, a avaliação tende a ser única, padronizada e classificatória. No entanto, o DUA propõe uma reconfiguração do ato avaliativo: é o currículo que deve se adaptar aos sujeitos, e não o contrário. Como indicado no Quadro 3, as devolutivas e sistematizações devem ser pensadas de forma múltipla e democrática — permitindo que os estudantes demonstrem seus saberes por meio de colagens, gráficos, maquetes, oralidade, escrita compartilhada, dramatizações, entre outros. Essa abordagem ressignifica a avaliação como prática de escuta, reconhecimento e valorização das diferentes formas de aprender, uma avaliação como processo formativo e expressivo.

O DUA como princípio ético e político

Além de sua dimensão pedagógica e metodológica, o DUA é também uma resposta ética à lógica excludente da normalização e da segregação. Ele propõe uma pedagogia da desnormalização, que, conforme Desmarais, Rousseau e Stanke (2020), reorienta a prática educativa pela centralidade das necessidades educacionais e não dos laudos diagnósticos. Ao recusar o currículo único e a avaliação padronizada como medida de todos, o DUA contribui para uma escola que acolhe, escuta, respeita e legitima a diversidade, o que permite relacionarmos o DUA como princípio ético e político.

Essas análises indicam que, ao ser adotado como matriz de pesquisa e prática pedagógica, o DUA potencializa processos educativos mais justos, dialógicos e participativos, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão previstos em marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o DUA como fundamento teórico-metodológico para a pesquisa em Educação Especial Inclusiva, com base em documentos de atividades escolares e planos de aula que consideram os princípios do DUA para práticas pedagógicas e pesquisas educacionais inclusivas, rompendo com a lógica da normalização e reivindicando uma pedagogia da escuta, da flexibilidade e da equidade. A partir da análise bibliográfica e da sistematização de exemplos práticos, foi possível evidenciar que o DUA transcende sua aplicação como estratégia didática, configurando-se como uma matriz epistemológica potente para o planejamento, a mediação e a avaliação nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao buscarmos as origens do DUA e sua fundamentação histórica, observa-se que sua proposta está ancorada na crítica à

padronização e nas lutas contra as práticas excludentes que marcaram/marcam a trajetória da educação das pessoas com deficiência. O DUA reconfigura esse cenário ao propor que o currículo seja planejado desde o início para ser acessível a todos, considerando a pluralidade de modos de aprender, expressar e se engajar na aprendizagem.

A articulação entre os três princípios do DUA — envolvimento, representação e ação/expressão — com os componentes do planejamento pedagógico e do processo de pesquisa revelou-se uma estratégia eficaz para promover práticas mais éticas, sensíveis e coerentes com os princípios da educação inclusiva. Os quadros construídos ao longo do artigo exemplificam como tais princípios podem ser aplicados na prática, orientando desde a escolha dos temas até a forma como os alunos demonstram o que aprenderam.

Os resultados demonstram que práticas pedagógicas baseadas no DUA são capazes de ampliar o acesso ao currículo, valorizar a diversidade de sujeitos e reduzir barreiras à participação e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidenciam que o DUA não se limita à sala de aula, podendo ser incorporado como abordagem metodológica em pesquisas educacionais comprometidas com a escuta, a ética, a afetividade e o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, os resultados encontrados também proporcionaram como categorias emergentes: o DUA como matriz de planejamento acessível; Flexibilização curricular e multiplicidade de linguagens; Avaliação como processo formativo e expressivo; e O DUA como princípio ético e político.

Assim, reafirma-se que o DUA deve ser compreendido como um compromisso ético- político com a construção de uma escola democrática, plural e acessível, que reconhece e valoriza as singularidades de cada sujeito. Como perspectiva, recomenda-se que novas pesquisas investiguem os impactos do DUA em contextos escolares diversos, com ênfase na formação docente, no desenvolvimento de tecnologias assistivas e na construção de

políticas públicas que garantam a efetivação de práticas inclusivas em todos os níveis da educação.

Referências

CAST Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_fulltext_v2-0.doc. Acesso em 13 ago. 2025.

Costa, Gabrielle Alexia Situba Pastana da. *et al.* Curso de Graduação em Geografia Belém/Pará. **CICLO DA ÁGUA**: Trabalho Final de Avaliação da Disciplina Teoria e Metodologia da Educação. Plano de Aula elaborado e executado por alunas. Universidade do Estado do Pará - UEPA. Plano de Aula 2022. (Texto digitado).

DESMARAIS, Marie-Élaine; ROUSSEAU, Nadia; STANKE, Brigitte. La Mise En œuvre Des Principes de Flexibilité de La Pédagogie Universelle: Une Étude de Cas En Contexte Universitaire Québécois. **Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne de l'éducation**, vol. 43, no. 4, 2020, p. 918-952. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/27089207>. Acessado em 17 de outubro de 2024.

EDYBURN, Dave. Universal Design for Learning. Special Education Technology. **Practice**, v. 7, n. 5, p. 16-22, 2005. Disponível em: https://ocali.org/storage/ocali-ims-sites/ocali-ims-ocali/documents/UDL_SETP7.pdf. Acesso em 13 ago. 2025.

FLEURY, Laís (Alana); CHARLES Cheryl (IUCN Commission on Education and Communication and NatureForAll) (Coordination). **Guidance on Nature's Benefits in the Development of Children and Adolescents**. 2024. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/10/Arquivo-final-essibilizado.pdf>. Acesso em 13 ago. 2025

FONSECA, Vitor da. Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia** 2014, 31(96): 236-253. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02.pdf>. Acesso em 13 ago. 2025.

Pimentel, Marineia Cruz *et al.* Curso de pós-graduação em TEA/UEPA/Parauapebas/Pará. **Números e quantidades**: Trabalho Final de avaliação da Disciplina Possibilidades e Intervenções no Contexto Escolar. Elaborado e executado por alunas Universidade do Estado do Pará - UEPA. Plano de Aula 2024. (Texto digitado).

SEBASTIÁN-HEREDERO, Elena; PRAIS, Fernanda; VITALIANO, Mariana. **Desenho universal para a Aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. São Paulo: Cortez, 2022.

9. EDUCAÇÃO DO CAMPO E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE OS CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Juliana Rodrigues Dias
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Introdução

A educação contemporânea de forma geral vem se tornando objeto de pesquisa de diversificados campos do conhecimento que se entrecruzam e as temáticas vem fluindo a capacidade de dialogar e transitar por caminhos inter, trans e multidisciplinares. O desafio contemporâneo de pesquisadores e profissionais vêm assumindo a busca por reconfigurar o sentido da educação frente às transformações em curso e interesses antagônicos da sociedade contemporânea.

Os caminhos para a participação de pessoas com deficiência no contexto inclusivo da educação do campo é uma temática que vem despertando interesse de pesquisadores, sendo compreendido a necessidade o ajustamento da ótica acerca de tal aspecto que influencia diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência viveram situações demarcadas por diversos paradigmas que embasaram ações de inteira exclusão desses indivíduos no tocante da cidadania plena, que envolve a participação em sociedade, sendo condicionado por uma dinâmica que limita a valorização das diferenças, no sentido de promover o direito a todos a igualdade de condições de participação crítica e emancipadora.

O presente estudo foi produzido a partir de inquietações emergentes à disciplina Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teóricos- metodológicos, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a exposição se embasa

em conhecimentos construídos durante as aulas a partir de rodas de conversas, aulas roteirizadas, seminários temáticos, dentre outras metodologias utilizadas. Compreendido como fruto das discussões coletivas e trajetórias de elaboração de pesquisas envolvendo a educação especial, a inclusão, fundamentos teórico-metodológicos da educação do sujeito com deficiência e as práticas de educação inclusiva, com ênfase na educação do campo.

Nesse sentido, objetiva-se refletir criticamente sobre os caminhos possíveis para a garantir a efetiva participação de pessoas com deficiência na educação do campo, no tocante da sua escolarização sob a perspectiva inclusiva, no intuito de contribuir na ressignificação de práticas curriculares com vistas aprimoramento da qualidade de ensino a esse segmento. Assim o questionamento que mobiliza este estudo é: **Quais as possibilidades para a construção de um currículo inclusivo na Educação do Campo que garanta a efetiva participação de estudantes com deficiência?**

Discutir a educação do campo, no tocante da inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, evidencia a construção dos processos pedagógicos sob as conformações das práticas educativas inclusivas, formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, realçando as possibilidades e desafios, a articulação dos saberes escolares com os saberes culturais.

Dessa forma, os processos de construção do conhecimento se concretizam em diferentes maneiras e situações, por meio de lutas da população do campo e também por práticas educativas e políticas públicas. A partir de um território heterogêneo e multicultural no Brasil, a luta por terra, água, floresta, direito ao trabalho, vida, educação, os sujeitos individuais e coletivos do campo refletem a realidade dos que necessitam da escola nas comunidades do campo.

A Educação do Campo: reflexões sobre as demandas contemporâneas

O alcance da qualidade da educação no Brasil ainda é um dos principais desafios para sociedade brasileira, baseado no processo histórico da gestão da educação básica no Brasil até a contemporaneidade. Especialmente, a Educação Especial e a Educação do Campo têm se mostrado como reflexo histórico de condições educacionais vivenciadas em todo campo, onde, o desinteresse por parte do Estado não contempla às reais necessidades camponesas. Embora, as políticas educacionais no Brasil tenham avanços significativos, vivemos um momento histórico-político atual de muitas incertezas.

A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino direcionada às populações rurais, foi acometida por entraves históricos advindos de diferentes conjunturas vivenciadas até a contemporaneidade relacionados à desigualdade de acesso, permanência e qualidade. Sendo permeada por raízes profundas na resistência e na luta pela igualdade nas dimensões: culturais e pedagógicas.

Arroyo (2015), em sua obra “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” reflete sobre a necessidade de avançarmos sobre a construção do debate de um novo paradigma desenvolvido para o campo. Ou seja, pensar na educação do campo a partir dos seus sujeitos concretos, históricos, crianças, adolescentes, adultos, idosos que se constituem humanos.

Para Caldart (2002) e Fernandes (2015) e Molina (2004), a educação do campo contribui para o enfrentamento das dificuldades e limitações educacionais históricas vivenciados pelas populações do campo. Dentro desta linha, a educação do campo é compreendida como uma proposta constituída no bojo dos movimentos sociais do campo, partindo do interesse das populações camponesas. Ou seja, precisa ser idealizada a partir das diversas manifestações desses sujeitos, na visão dos atores sociais,

vinculada às realidades dos sujeitos e elementos socioculturais que constituem o seu modo de vida.

A Educação do Campo emerge da luta dos movimentos sociais do campo por uma educação pautada na valorização da sua cultura, seu modo de viver e seu território. Contudo, a inclusão de pessoas com deficiência nesse contexto demanda de reflexões críticas a respeito das condições reais das escolas rurais. Dentro desta linha, reconhece-se a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são mecanismos legais que garantem o direito à educação de todos, inclusive no campo.

Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo se coloca em luta a fim de viabilizar o acesso e qualidade da população do campo tenham acesso ao conhecimento produzido socialmente, entretanto, defende a valorização de referências próprias de protagonistas emergentes da própria Educação do Campo. “A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo” (Caldart, 2009, p. 38).

Fernandes (2015) também colabora com a discussão em curso, evidenciando que é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos e históricos que vivem no campo, e ainda aos que possuem alguma deficiência, seja, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

É válido ressaltar que a Educação do Campo parte das realidades, lutas dos povos do campo e modos de vida, refletindo suas especificidades históricas sociais, culturais e territoriais. Ela representa uma resistência ao modelo urbano-industrial imposto pela dinâmica neoliberal vigente, que a propósito, não considera as individualidades do campo. A sua garantia ecoa no acesso e permanência com dignidade, autonomia, cultura e território rural. A estudiosa Caldart (2004, p.148) também ressalta que “a escola do campo dever ser uma conquista das populações do campo,

construída a partir de seus tempos, territórios, culturas, necessidades e lutas”.

Como referenda, Freire (1996) defende uma educação dialógica e participativa, possibilitando a consciência crítica e a transformação social. Contudo, o avanço na Educação do Campo sofre com dificuldades, como: falta de infraestrutura adequada, fragilidade nas políticas educacionais e formação docente específica.

A educação do campo, historicamente, é marcada por mobilizações, muitas lutas, condições dignas e justas à educação pública, gratuita, socialmente referenciada aos povos camponeses em seus territórios. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente” (Freire, 1987, p. 54).

A formação continuada de professores na perspectiva inclusiva

A educação é um processo que perpassa todos os âmbitos da vida humana, ou seja, aspectos sociais, éticos, políticos, culturais, saberes e identidades coletivas, por isso, a necessidade em evidenciar a relevância da cultura na educação especial do campo. “O homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se necessária mediação do autorreconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história” (Freire, 1987, p.23).

Os fundamentos teóricos contribuem para o desenvolvimento do estudo, refletindo sobre questões inerentes à inclusão, currículo e formação continuada de professores que atuam em escolas do campo, no intuito de intensificar os debates sobre a temática, assim fortalecendo a escolarização de pessoas com deficiência que vivem no campo.

Discute-se a importância da formação continuada para professores deve abordar a educação inclusiva e deficiência; práticas pedagógicas condizentes à realidade rural, reconhecimento das culturas e saberes locais. É uma pauta central

a fim de proporcionar uma educação de qualidade, contextualizada, crítica para os sujeitos do meio rural. Some-se a isto, a proposta pedagógica deve ir além do cotidiano do ensino. Ou seja, demanda uma prática educativa firmada nos saberes, culturas, lutas, modos de vida das populações camponesas.

Dentro desta perspectiva, Consaltér; Fávero; Tonieto (2002) evidenciam que a formação docente e sua identidade são construídas no fazer pedagógico cotidiano, através da interação dos diversos atores no âmbito educacional. Tardif (2002) também colabora em seus estudos que as experiências docentes se tornam um mecanismo de produção da criticidade que envolve práticas formativas inovadoras no campo educacional.

Nesse panorama, a formação continuada de docentes compreende-se como um mecanismo indispensável para que os educadores (as) atuem de forma emancipatória, crítica e transformadora. Direcionado aos desafios enfrentados por professores que atuam na educação do campo, ressalta-se o distanciamento entre a sua formação inicial e a realidade rural, isto é, muitos exercem atividades nas escolas sem ter entendimento sobre nuances do território, sem envolvimento com movimentos sociais do campo, com as marcas locais ou com a diversidade sociocultural presente. A propósito, a formação continuada reverbera como um processo coletivo, permanente e territorialidade de estudos, encontros e projetos pedagógicos que respeitem os tempos e espaços dos trabalhadores (as) do campo, diálogo com a comunidade no intuito de potencializar essa formação.

Segundo Caldart (2004), a formação de educadores do campo exige o compromisso ético e político com a transformação da realidade. Ou seja, é um tema central para se discutir a qualidade e a equidade da educação em áreas rurais. Envolve a discussão de práticas, políticas, organização do trabalho pedagógico, ressaltando as marcas culturais, geográficas, económicas, sociais e políticas.

Outro ponto a considerar, é a valorização dos docentes do campo. Muitos docentes encontram-se em jornadas extensas de trabalho que não cooperam o êxito profissional, além de falta de

recursos pedagógicos, salários baixos, enfraquecimento de políticas públicas educacionais e reconhecimento profissional, por exemplo. Por isso, a necessidade em investir em escolas que não apenas ensinem, mas que sejam vivas, democráticas e populares.

A formação continuada na Educação do Campo deve ser um processo permanente para o delineamento das práticas educativas desenvolvidas por professores, com o objetivo de atualizar saberes pedagógicos condizentes com as narrativas e vivências do povo do campo, garantindo assim uma educação que priorize a diversidade sociocultural do campo e que tenha o conhecimento local e tradicional como base pedagógica.

Educação Especial e Práticas Educativas Inclusivas na Educação do Campo: caminhos para a valorização de singularidades

A educação especial no Brasil tem raízes profundas na resistência e na luta pela igualdade. A participação de pessoas com deficiência na Educação do Campo é um desafio que envolve múltiplas dimensões: formação docente, políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas inclusivas e valorização dos saberes locais, à luz das realidades das populações rurais.

Ao longo do tempo percebe-se a ampliação do acesso de pessoas com deficiência no âmbito escolar, entretanto, entretanto ainda são identificadas lacunas significativas no cenário acadêmico, no tocante de debates, diálogos que englobem as suas multiplicidades. Além de pensar na articulação de saberes curriculares, do campo e as demandas específicas de aprendizagem de alunos matriculados na rede de ensino regular, no intuito de contribuir para promoção do desenvolvimento da escolarização na educação básica.

A Educação Especial é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” – Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art.58, que alterou a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB). Ou seja, refere-se aos sujeitos que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial, em escolas regulares, em salas comuns.

A especificação desse público foi reafirmada, no decorrer das últimas décadas, em documentos normativos que definiram essas pessoas ao longo de construção de políticas públicas direcionadas para a inclusão escolar à educação especial, principalmente na vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Fernandes (2022, p. 4) explicita em seus pressupostos que “O público da educação especial perpassa todas as etapas, níveis e demais modalidades de ensino devendo, com isto, atentar-se à especificidade de cada aluno conforme essa classificação”.

Referente aos dispositivos legais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva referência o diálogo da educação especial com a educação do campo, onde cita a “interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola [...]” (Brasil, 2008, p. 17).

Com efeito, Oliveira (2004, p. 14, ênfase adicionada) “...não somos todos **diferentes** e amamos ser tratados como **singularidades**”. O estudo em questão colabora para a compreensão se as práticas docentes realizadas atendem às necessidades especiais dos educandos do campo, levando em consideração as suas especificidades culturais, económicas, sociais e etárias, além de perceber que educação está sendo ofertada ao meio rural e qual a concepção da educação presente nesta oferta.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, viabiliza os serviços e recursos exclusivos desse atendimento e orienta alunos e docentes quanto ao seu emprego nas turmas de ensino regular.

Em consonância, a Lei nº 12.796/2013 alterou a LDB, estabelecendo que a educação especial é oferecida preferencialmente

na rede regular de ensino. Como modalidade de ensino é transversal a todas as etapas e outras modalidades, sendo estar previsto no projeto político pedagógico da instituição escolar.

Segundo Oliveira (2021), a educação especial em sua interface com a educação do campo estabelece um diálogo entre as duas modalidades de ensino, demarcando a necessidade de transformações tanto em políticas quanto práticas educacionais, rompendo a política hegemônica da educação especial, para atender as demandas da população do campo e as peculiaridades regionais no cenário educacional.

Nas palavras de Caiado (2017), a trajetória da escolarização das pessoas com deficiência se caracteriza por preconceito, exclusão, negação de direitos e desrespeito às diferenças. A proposta contemporânea da Educação Especial presume a modificação no modelo escolar, de forma que a escola assegure o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, possibilitando as mesmas condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico, a partir das peculiaridades de cada um.

Nesse contexto, Oliveira (2024, p. 08) frisa que “o processo de escolarização dessas pessoas deve acontecer na escola regular, em sala comum, fundamentalmente, respeitando o direito que todos possuem à educação”. Sendo, necessário às discussões atuais direcionadas aos suportes essenciais para os casos que possuem singularidades a serem consideradas ao longo da escolarização.

De acordo com Franco (2015), as práticas educativas se configuram como um espaço de possibilidade, se constitui na mediação com o outro. As práticas educativas inclusivas são ações, posturas ou estratégias adotadas por instituições de ensino e por profissionais da educação a fim de possibilitar que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem no ambiente escolar, reconhecendo também a diversidade humana, como: diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

A resignificação das práticas educativas frente a diversidade presente na escola contemporânea é crucial para o estabelecimento

de um ambiente democrático, participativo e justo que resulte em transformações da dinâmica curricular das escolas, garantindo assim a inclusão, participação e aprendizagem de crianças negras.

Para Moreira (2006), a inclusão é a aceitação das diferenças, não se limita a inserção em sala de aula, mais ainda, demanda de transformações no sistema educativo para incluir todos os alunos, a cooperação entre eles, trabalhando a questão do respeito mútuo e dignidade humana.

Os principais caminhos para a efetivação da participação com qualidade e equidade de sujeitos com deficiência são: as práticas pedagógicas no âmbito rural, adaptação curricular, formação de professores para inclusão na educação especial e educação do campo, saberes docentes em contextos rurais e/ou comunitários, participação da comunidade e valorização da diversidade.

Compreender as práticas educativas inclusivas que são desenvolvidas na educação especial em escolas do campo é primordial para o desenvolvimento e participação de alunos em classes comuns, refletindo também no papel do professor e da escola no processo de inclusão. No que concerne as práticas inclusivas deve-se levar em consideração o planejamento diferenciado, adaptações curriculares, ensino colaborativo e a postura ética aberta às diferenças.

Apesar dos avanços na educação especial e educação do campo, sujeitos com deficiência que vivem no campo apresentam altas taxas de evasão escolar à educação básica. Para ultrapassar os condicionantes advindos da dinâmica neoliberal é essencial fortalecer as políticas públicas, investimento em formação docente e a promoção de diálogos profundos acerca da presente temática.

Franco (2015) ressalta também que as práticas educativas podem funcionar como um espaço de resistência e de reverberação de diversificadas dominações diante de um contexto permeado de contradições. Ou seja, “operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações (Franco, 2015, p. 601).

As práticas educativas inclusivas é, portanto, um campo em constante desenvolvimento, que repercutem as tensões e possibilidades de uma sociedade que busca estar em consonância com a diversidade e a igualdade de direitos. Sua trajetória depende de esforços coletivos para ultrapassar as barreiras históricas imputadas à educação do campo e construir um futuro em que todos possam usufruir plenamente o direito à educação.

Currículo Contextualizado e Inclusivo: fortalecimento das escolas do campo

A necessidade de superar os processos excludentes históricos imputadas às pessoas com deficiência no contexto campesino no âmbito escolar anseia pelo aumento de discussões que proponham novas estratégias e propostas curriculares que represente a história de luta, a vida, os saberes historicamente acumulados, os costumes, as culturas e aplicação de um projeto educativo do campo que corrobore com o fortalecimento da identidade e cultura dos sujeitos do campo.

Freire (1996) defende a educação como um mecanismo baseado no diálogo, na escuta, o respeito, protagonismo social dos atores sociais, da reflexão crítica e autônoma. Ademais, Arroyo (2014) afirma que a escola deve trabalhar a partir uma proposta que articule a proposta curricular, a cultura e as necessidades dos alunos. A articulação desses elementos permite identificar as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem na prática pedagógica empregada que possibilite a existência e permanência dos sujeitos do campo no processo educativo.

Em suas construções teóricas, Williams (2003) enfatiza os estudos culturais como um mecanismo de investigação dos processos culturais, compreendendo os atores sociais como ponto nuclear das práticas que dão movimentos simbólicos e significados simbólicos à vida social, sendo capaz de desvelar as particularidades e contextualizações de conjunturas sociais para expressar a organização social.

O currículo contextualizado que dialogue com a realidade local com as necessidades das pessoas com deficiência, além de projetos pedagógicos que respeitem o tempo, as práticas culturais e necessidades das comunidades rurais, além da participação ativa das famílias e comunidades na construção da escola inclusiva. A construção do currículo deve fomentar espaços de diálogo entre escolas, famílias, movimentos sociais e lideranças do campo em consonância com os movimentos sociais do campo, por exemplo o Movimento Sem Terra (MST, 2009) na defesa da educação inclusiva e do direito à diferença.

Nesta linha, evidenciamos o trabalho conjunto e articulado desenvolvido por docentes, instiga-se e desafia-se a construir novas práticas e estratégias pedagógicas, direcionando ao delineamento de um novo paradigma educacional, envolvendo as concepções epistemológicas nas elaborações de conhecimentos que reflitam o contexto social dos alunos do campo.

Em Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, propõe que a educação especial deve transformar os sujeitos que tem direito à essa modalidade em atores políticos que exijam do Estado, da comunidade política e das instituições que devem cumprir os direitos sociais que não devem ser renunciados. “Será necessária uma escola diferente que aceite a “diferença” como normalidade, não como exclusão a partir de uma pretensa ‘identidade’” (Oliveira, 2004, p. 14).

Nesse sentido, a educação especial do campo é um desafio nacional contemporâneo, apesar das conquistas alcançadas, percebemos a necessidade de fortalecer ações normativas, formativas e orientativas que a consolidem a partir de reflexões críticas sobre os rumos educacionais. Assim, levar em consideração às diversas realidades, instituições e sistemas de ensino nos seus territórios, respeitando as peculiaridades sociais e econômicas, como também as diferentes etapas, modalidades de ensino e planejamento das atividades pedagógicas.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 21) “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. A inclusão demanda alterações nos paradigmas estabelecidos, no intuito de compreender e aceitar o outro em suas diferenças, anseia por materializar mudanças profundas nas práticas educacionais, possibilitando um ambiente que favoreça a aprendizagem.

A resignificação das práticas educativas diante da diversidade presente na escola contemporânea é crucial para o estabelecimento de representações sociais que resultem em transformações da dinâmica curricular das escolas do campo, garantindo assim a inclusão, participação e aprendizagem de crianças com deficiência.

O currículo deve dialogar com a realidade do campo e com as particularidades das pessoas com deficiência, dimensionando os desafios, estratégias e as possibilidades para a construção de um currículo inclusivo na Educação do Campo. A inclusão de pessoas com deficiência na escola ecoa os desafios específicos os que dificultam a efetivação do direito à educação.

Considerações Finais

O presente estudo compreende-se como um mecanismo relevante para o aumento de discussões sobre os possíveis caminhos de participação de pessoas com deficiência na educação do campo. Reflete sobre a formação continuada docente, os processos de inclusão, práticas educativas e construção de currículos que contemplem as necessidades do povo do campo.

Por isso, é válido ampliar os horizontes de estudo sobre a temática em destaque, além de reconhecer que a inclusão de pessoas com deficiência remete ao direito à educação de qualidade, condizentes com suas realidades e livre das barreiras físicas,

atitudinais e pedagógicas. As Práticas educativas que favoreçam a efetiva participação e aprendizagem das pessoas com deficiência.

É urgente a necessidade de uma formação sólida e politicamente fortalecida, considerando o momento histórico-político, em que o investimento na educação pública se encontra na mira de cortes que fragilizam a sua qualidade e a relação do sujeito com o mundo de forma crítica e transformadora.

Em decorrência desta realidade demanda-nos o exercício crítico da consciência pedagógica, expressando o compromisso da relevância de uma formação teórico-epistemológica que incite a ressignificação e produção de novos saberes, condicionante para que a transformação da realidade dos alunos com deficiência que vivem no campo seja materializada.

Dessa forma, a construção de uma educação pautada no viés inclusivo e na realidade das populações rurais, demarcando o reconhecimento das peculiaridades territoriais e culturais, assim como a consolidação de políticas e práticas que reverberem na valorização da diversidade e garantam o direito à educação para todos. Some-se a isto, promover a participação das pessoas com deficiência na Educação do Campo exige ultrapassar a dinâmica excludente e promover a organização educacional que focalize na diversidade e diferenças. A inclusão, nesse panorama, é viabilizada como um direito legal e compromisso ético com a justiça social e respeito à dignidade humana.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CONSALTÉR, Evandro.; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **A formação continuada de professores a partir de três perspectivas**: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 10, p.

e019040, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7121. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 abril. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

CALDART, Rosieli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde -online**, v. 7, n 1, p 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 ago. 2025.

CALDART, Rosieli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge. et al. (orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Art. Nacional, 2002. p. 25-36.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2025

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/7256>. Acesso em 20 ago. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p.601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, M. A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação. **Construindo o Serviço Social**, n.16, p.59-87, 2006. (texto impresso)

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A reforma agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira. **MST**, 2009. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/7708>. Acesso em: 03 mar. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação especial e educação do campo no contexto brasileiro**: memórias e diálogo. Belém: EDUEPA, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial**: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. TELES, Delcilene Furtado. A concepção de formação docente do pnaic segundo as ações efetivas no município de cameté-pá. In: **Anais da 39ª Reunião Anual ANPED**. Rio de Janeiro, out 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/39reuniao>. Acesso em: 12/04/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

III – TRANSVERSALIDADES E INCLUSÃO

A transversalidade é a chave que rompe os muros entre corpos, saberes e direitos. Incluir é insurgir contra o apagamento. Assim, a inclusão só é plena quando reconhece que a diferença não é exceção, mas essência da existência. Na Amazônia, cada silêncio é uma memória. Incluir é escutar o que foi calado e dar forma ao que ainda resiste.

Fernanda Coimbra, Ivanilde Oliveira, José Bentes, Alessandra Figueiredo e Janiby Oliveira (2025).

10. ENTRE INVISIBILIDADES E RESISTÊNCIAS: A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA EM PESQUISAS DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Maria Gorete Cruz Procópio
Bianca Campos Valente
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Introdução

A inclusão de alunos indígenas com deficiência na Educação Escolar Indígena é um tema que precisa ser discutido, especialmente no contexto amazônico, onde os desafios são maiores em virtude dos fatores geográficos e da diversidade cultura que compõem esse espaço. O objetivo deste estudo é refletir sobre essa temática a partir da análise de dissertações e teses publicadas nos programas de pós-graduação em Educação na região Amazônica no período de 2005 a 2023.

O interesse sobre essa temática surgiu no decorrer da disciplina “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Política e Fundamentos Teóricos Metodológicos”, cursada no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA, no segundo semestre de 2024. Durante esse percurso acadêmico, refletimos sobre os desafios e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência em diferentes espaços, considerando tanto os aspectos políticos e legais quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares. No entanto, sentimos falta de uma discussão sobre a inclusão escolar de indígenas com deficiência, considerando que eles estão presentes nas comunidades indígenas e pouco se fala sobre eles.

Neste estudo, buscamos compreender a partir da produção acadêmica a maneira que vem sendo abordado a inclusão de

indígenas com deficiência na Escola Indígena, por meio de um panorama das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, uma vez que a disciplina mencionada anteriormente instigou a nossa imaginação a pensar como essa temática vem sendo debatida nas pesquisas acadêmicas. O levantamento das produções científicas foram realizados em dois Programas de Pós-graduação das duas maiores universidades públicas da região amazônica. O Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado e Doutorado em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará – UEPA, e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação – PPGED/ICED da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Essas instituições têm um papel fundamental na produção acadêmica do Pará, daí pergunta-se: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em Educação dessas instituições vêm abordando o processo de inclusão de indígenas com deficiência em diferentes espaços do contexto Amazônico em suas produções acadêmicas? Os dados do Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, apontam que a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes. Conforme o IBGE, mais da metade (51,2%) da população indígena está concentrada na Amazônia Legal (Brasil, 2022).

Estes dados revelam que houve um aumento no número de indígenas na região amazônica no período intercensitário, explicado majoritariamente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população. A especificidade dessa região, tanto em termos geográfico, quanto cultural e diversidade étnica, reafirma a importância de fazermos um panorama das pesquisas em nível de mestrado e doutorado que foram publicadas nos programas de pós-graduação em Educação na Amazônia que tenham como temática a inclusão de alunos indígenas com deficiência.

Essa discussão poderá revelar os desafios do contexto educacional brasileiro, especialmente na região Amazônica, onde

fatores geográficos influenciam diretamente a vida desses sujeitos que compõem a diversidade cultural dessa região. Para Junior (2000, p.1), a educação inclusiva propõe uma ampliação da compreensão da Educação referindo-se à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Essa reflexão expande esta perspectiva e insere a Educação Indígena como ponto central dessa discussão. Para isso, muda-se todo o entendimento anterior de educação inclusiva e apresenta-se um novo plano de educação, enfatizando uma inclusão diferenciada para os povos indígenas.

As produções acadêmicas desempenham um papel fundamental na compreensão do processo de inclusão de alunos indígenas com deficiência, na intenção de compreender as abordagens teóricas, metodológicas e práticas adotadas para a inclusão desses alunos. Para isso, foi realizada um levantamento de produções acadêmicas no período de 2005 a 2023 nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará. A escolha se deu por serem os programas em educação mais antigos do Pará, nos quais se identificou interesses, avanços, desafios e lacunas existentes na produção do conhecimento sobre no campo da educação inclusiva na educação indígena.

Desse modo, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, fornecendo subsídios para que outros pesquisadores se interessem por pesquisas com essa temática, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade cultural e as especificidades dos alunos indígenas com deficiência no contexto amazônico.

Importância da inclusão de alunos indígenas com deficiência

A inclusão dos diferentes sujeitos no espaço escolar é de fundamental importância, considerando que educação inclusiva é um direito que visa garantir o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes, no ambiente escolar, respeitando suas

singularidades e promovendo a igualdade. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2022, há cerca de 1,7 milhão de indígenas no Brasil. Já no último levantamento realizado em 2005 sobre indígenas com deficiência, foram registradas 126 mil pessoas com deficiência dentro dessa população, representando 17,1%. Utilizando esses dados para uma estimativa atual, constatamos a existência de aproximadamente 290 mil indígenas com deficiência no país.

Diante desses números, torna-se evidente que a interseção entre etnia, deficiência e educação apresenta desafios específicos que precisam ser compreendidos no contexto de uma educação escolar indígena que promova, de fato, o respeito às diferenças étnicas, linguísticas e sociais, considerando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja inclusiva, para promover, assim, a inclusão desses estudantes para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e socialmente justa em nossa sociedade.

Além disso, esses dados reforçam a importância de discutir o tema, para garantir o direito a educação de qualidade para todos, respeitando as especificidades culturais e individuais desses sujeitos. A convergência entre a educação indígena e a educação especial exige um olhar atento e sensível, a fim de se evitar a marginalização desses alunos dentro e fora de suas escolas. Tendo em vista que a meta é incluir todos os alunos, é necessário garantir um ensino de qualidade para todos: pessoas com deficiência, em situação de vulnerabilidade social, negras, indígenas; ninguém deve ser excluído, considerando a diversidade cultural em que estão inseridos (Junior, 2000, p.1).

Confirmando a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, que garanta acesso e qualidade do ensino para **todos os estudantes**, independentemente de suas condições socioeconômicas, étnico-raciais ou físicas, a inclusão não deve ser seletiva ou parcial, mas deve ser **globalizante**, para poder alcançar grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, populações em situação de pobreza, pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e até mesmo aqueles que a

sociedade frequentemente exclui ou estigmatiza, como pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Esses aspectos devem estar alinhados com os princípios da **igualdade**, que não se limitam apenas a oferecer vagas na escola, mas buscam garantir que cada estudante tenha **as condições para aprender e se desenvolver integralmente**. Isso implica em investimentos em acessibilidade, metodologias de ensino, adaptação do currículo e políticas públicas eficazes para superar barreiras estruturais que dificultam o aprendizado desses sujeitos.

Um exemplo que retrata muito bem essa realidade foi apresentado na notícia publicada na página eletrônica Invisíveis dos Invisíveis, de 4 de outubro de 2024 (Projeto Colabora, 2024). Nela, Siana Guajajara, indígena de 29 anos que tem paralisia cerebral, destacou que, para a sociedade e para o governo, os indígenas com deficiência são os “invisíveis dos invisíveis”. A fala de Siana evidencia a necessidade de um olhar mais atento a condição social e econômica dos povos indígenas, com especial atenção a pessoas com deficiência, que sofrem com a invisibilidade e com a exclusão na nossa sociedade.

Nessa perspectiva, é importante lembrar que documentos legais são fundamentais para essa análise, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), os quais garantem o direito à educação para todas as crianças, independentemente de sua etnia ou condição. Também contribui para esse compromisso a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforçam a necessidade de um ensino que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Segundo Menezes, Simas e Scantbelruy (2023, p.4-5), no Brasil, as pessoas com deficiência enfrentaram um percurso desafiador e complexo, principalmente quando envolve os indígenas com deficiência. De acordo com dados do Censo Escolar, vem crescendo o número de indígenas matriculados na Educação Especial,

conforme podemos constatar na Tabela 1, para o período de 2018 a 2022, onde se vê as estatísticas de alunos(as) indígenas com deficiência na rede pública de ensino, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022):

Tabela 1 – Alunos(as) indígenas com deficiência matriculados na educação especial por região brasileira

Região	2018	2019	2020	2021	2022
Centro-Oeste	653	690	697	686	673
Nordeste	1.075	1.263	1.368	1.563	1.775
Norte	1.099	1.259	1.339	1.447	1.602
Sudeste	476	499	499	497	650
Sul	621	619	657	682	739
Total	3.924	4.330	4.560	4.875	5.439

Fonte: INEP (2022).

Diante desse cenário, se faz necessário refletir sobre esses alunos que estão na escola e precisam de um olhar mais atento a suas necessidades educacionais, e que a presença desses alunos indígenas com deficiência seja olhada como oportunidade de enriquecer o ambiente escolar, promovendo a troca de saberes e a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, tendo como princípios o respeito à diversidade, fortalecendo as identidades culturais e a convivência com as diferenças. Essa discussão sobre a valorização das diferenças dialoga com os estudos de Candau (2012, p. 240), no momento em que afirma que as diferenças étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, se manifestam de forma plural, assumindo diversas expressões e linguagens.

Diante dessa discussão, torna-se essencial refletir sobre a articulação entre igualdade e diferença, como destaca a autora, ao defender que é preciso unir essas duas dimensões para construir uma educação mais justa e inclusiva. Valorizar as diferenças como a cultura indígena, a deficiência, entre outras, não significa abrir mão da igualdade, pelo contrário, constitui uma estratégia

fundamental para enfrentar, de forma efetiva, as práticas padronizadas que foram construídas ao longo dos anos e que marcaram o sistema educacional em nossa sociedade.

Nesse sentido, Candau (2012, p.239) ressalta a necessidade de desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade, uma vez que a igualdade almejada deve assumir o reconhecimento dos direitos básicos de todos. Contudo, esses “todos” não são homogêneos, pois deve-se considerar as diferenças como elementos construtivos da própria construção da igualdade e diferença entendidas como uma construção histórica e social.

Diante desse público da educação especial indígena, é preciso pensar uma educação inclusiva que desenvolvam práticas pedagógicas que visem garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que todos os alunos têm direito à educação e que a escola deve atender as suas necessidades e ser responsável por garantir que os alunos compreendam e valorizem a diversidade e o respeito mútuo, criando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender.

Para assegurar o que dispõe a lei é preciso que a Inclusão Escolar seja entendida como o atendimento de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, social, psicológica e étnica, como pertencente comum da comunidade escolar, tendo como todos os outros alunos garantido não apenas o seu acesso, mas também, sua permanência, ou seja, condições de ensino e aprendizagem, para que adquira conhecimentos, desenvolva suas habilidades e avance na aprendizagem dos conteúdos de acordo com suas possibilidades e, para isso, é imprescindível atentar para as práticas que possibilitam de fato práticas pedagógicas que visem a melhoria do ambiente escolar e contribuam para o melhor desenvolvimento do aluno, com vistas a uma melhor eficácia no processo de ensino e aprendizagem e a valorização da cultura em que o aluno se insere.

Partindo dessa compreensão, Arroyo sinaliza que é fundamental “a cultura deixe de ser vista nos currículos como um apêndice, um tema transversal ou uma comemoração de datas ou que se organizem temas de estudo sobre a diversidade cultural descolada dessas estreitas articulações como trabalho, a produção material da vida” (2017, p. 117).

A implementação de uma educação inclusiva apresenta uma série de desafios para os professores, que precisam estar preparados para lidar com as diversas necessidades dos alunos. Um dos principais desafios da prática docente na educação inclusiva é o ajuste do ensino às necessidades individuais de cada aluno, as suas especificidades e a valorização do saber da sua cultura. Isso exige dos professores um conhecimento profundo sobre as habilidades e limitações de cada aluno, bem como a capacidade de adaptar suas aulas de forma a atender as suas necessidades específicas.

Mapeamento de dissertações e teses no PPGED/UEPA e PPGED/UFPA

A análise dos quadros 1 e 2, referentes ao mapeamento de dissertações e teses sobre a temática indígena publicadas no PPGED/UEPA e PPGED/UFPA, entre 2005 e 2023, revelam a ausência de pesquisas voltadas ao processo de inclusão de alunos indígenas com deficiência em escolas indígenas. Esse fato demonstra que, nas pesquisas acadêmicas, esses sujeitos continuam invisibilizados.

A ausência de pesquisas específicas sobre essa temática nos quadros 1 e 2 indica que a interseção entre educação indígena e educação inclusiva ainda não tem recebido a devida atenção nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, o que revela que os alunos indígenas com deficiência não são contemplados nas pesquisas analisadas, evidenciando uma falta de reconhecimento sobre essa temática dentro das pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado na Amazônia.

Isso pode ter implicações diretas na formulação de políticas públicas e na implementação de práticas pedagógicas que garantam uma educação inclusiva de qualidade para esses estudantes, uma vez que a invisibilidade desses alunos nas pesquisas pode estar associada a diferentes fatores, como baixa representatividade da temática indígena na pesquisa acadêmica, o que reflete alguns desafios metodológicos para estudar a inclusão de alunos indígenas com deficiência, bem como a falta de formação específica para professores para a educação inclusiva em comunidades indígenas voltada para as perspectivas culturais, comunitárias e das especificidades da educação inclusiva desses alunos indígenas com deficiência.

Nesse sentido, o estudo de Sá, Ribeiro, Gomes e Gonçalves (2023) evidencia que as primeiras publicações sobre a escolarização de alunos indígenas com deficiência no Brasil são bem recentes, surgiram apenas na década de 2000. Essas produções estabelecem uma interface entre a educação especial e a educação escolar indígena, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os pesquisadores destacam que a primeira pesquisa sobre o tema foi defendida em 2005 (Venere, 2005). Durante o período analisado pelos pesquisadores no recorte temporal de (2000-2016), no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES foram encontrados apenas 14 trabalhos relacionados à temática, sendo onze (11) dissertações de mestrado e três (3) teses de doutorado.

Apesar dos dados revelarem que desde o ano de 2000 já existem evidências de publicações acadêmicas que tratam da escolarização de alunos indígena com deficiência, observa-se que, atualmente, as produções vinculadas aos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) ainda não apresentam pesquisas específicas que abordem diretamente essa temática.

Essa ausência evidencia uma lacuna importante no campo da pesquisa educacional, sobretudo em um contexto em que a

inclusão precisa ser discutida de forma crítica e aprofundada. Nesse sentido, iremos analisar no quadro 1 as produções sobre a temática indígena publicado no PPGED/UEPA.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a temática indígena publicadas no PPGED/UEPA de 2005 a 2023

Autor(a)	Título	Orientador(a)	Dissertação / Tese	Ano
SANTOS, Jarleane do Socorro Barbosa de Melo.	Dos Festival das tribos indígenas (Festribal): saberes e vivências da criança jurutiense	Dr ^a . Nazaré Cristina Carvalho	Dissertação	2023
CASTRO, Dannyel Teles de	Filosofias indígenas, educação e descolonização do saber	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Tese	2023
LOPES, Mário Allan da Silva	Representações, Saberes e Práticas Educativas de Indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614)	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França	Tese	2023
GONCALVES, Nilberto Sousa	Navegar é preciso: práticas educativas e saberes geográficos indígenas nas expedições de conquista da Amazônia Colonial Quinhentista	Dr ^a Maria Betânia B. Albuquerque.	Dissertação	2022
MORAES JUNIOR, Henrique de	Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembê Tenetehara e o Ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense.	Dr ^a . Ivanilde Apoluceno de Oliveira.	Dissertação	2021

WEBER, Sueli	Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará	Dr ^a . Nazaré Cristina Carvalho	Dissertação	2015
PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz	A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: Espaço Educativo, e de Manifestações de Saberes	Dr ^a . Nazaré Cristina Carvalho	Dissertação	2015
MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de	O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembê-Tenetehara	Dr ^a .Denise de Souza Simões Rodrigues	Dissertação	2015
SA, Maria José Ribeiro de	Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral.	Dr ^a . Maria das Graças Silva.	Dissertação	2014
BANDEIRA, Giza Carla de Melo	Rituais Associados a Colheita do Milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião K'yikatêjê: aprendizagens em processos educativos interdimensionais.	Dr ^a Maria Betânia B. Albuquerque	Dissertação	2009
TOTAL DE PESQUISA PUBLICADA: Dissertações (8) Tese: (3)				

Fonte: elaboração das autoras Procópio e Valente (2025), a partir do site do PPGED/UEPA.

Com base na análise do quadro 1 ficou evidente a ausência de pesquisa sobre a inclusão de alunos indígenas com deficiência nas produções acadêmicas de dissertações e teses. Apesar de termos identificado pesquisas acadêmicas que tratam das temáticas indígenas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), não identificou-se pesquisas cujo tema trate da inclusão de alunos com deficiências nas escolas indígenas, o que

demonstra a lacuna desse tema nas pesquisas no contexto amazônico, considerando que é fundamental promover um debate mais amplo e aprofundado que contemple a garantia dos direitos educacionais desses sujeitos, historicamente invisibilizados tanto nas políticas públicas quanto nas produções científicas.

Nesse cenário, o quadro 2, que apresenta as publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, sobre a temática indígena no recorte temporal de 2005 a 2023, também evidencia a ausência de pesquisas que tratem especificamente da inclusão de indígenas com deficiência na escola, reforçando a necessidade de ampliar o olhar para essas ausências de discussões a respeito do tema nas pesquisas acadêmicas, especialmente no contexto amazônico, conforme veremos no quadro 2:

Quadro 2 – As pesquisas sobre a temática indígena publicado no PPGED/UFPA de 2005 a 2023

Autor(a)	Tema	Orientador	Dissertação / Tese	Ano
NUNES, Daniela de Fátima Ferraro	O trabalho para o capital: atuação do(a) professor(a) indígena na terra indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação.	Dr ^a .Vera Lúcia Jacob Chaves	Tese	2023
FURTADO, Lucas Antunes	Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am	Dr ^a . Salomão Antônio Mufarrej Hage.	Tese	2022
MIRANDA, Julia, Cleide Teixeira de.	Kuarika naruki. Kuarika Naruki: Educação Escolar do povo Warao em Territorialidade movente na Amazônia Paraense.	Dr ^a . Carlos Nazareno Ferreira Borges	Tese	2021

SILVA, Glauber Ranieri Martins da	Educação e Culturas do povo Tembé: Representações Sociais e implicações identitárias.	Dr ^a . Ivany Pinto Nascimento	Tese	2020
RODRIGUES, Uislei Uillem Costa	“O que você veio fazer na sala de aula?” Intelectuais indígenas brasileiro e educação.	Dr ^a . Sônia Maria da Silva Araújo	Dissertação	2019
SILVA, Cláudio Emidio	Xene ma’e Imopinimawa: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da Língua Parakanã.	Dr ^a . Salomão Antônio Mufarrej Hage.	Tese	2017
CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua.	Para além da aldeia e da escola: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira.	Dr. ^a Sônia Maria da Silva Araújo.	Tese	2017
SHEILA, Alves de Araújo.	A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012).	Dr ^a Laura Maria Silva Araújo Alves	Dissertação	2014
IVES, Neusani, Oliveira.	Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural.	Dr ^a . Luiza Nakayama	Dissertação	2014
ABREU, Joniel Vieira de	A implementação do direito à Educação Escolar Indígena no Município de Santarém no período de 2006 a 2012.	Dr ^a . Marilena Loureiro da Silva	Dissertação	2014
TOTAL DE PESQUISA PUBLICADA: Dissertações (4) Tese: (6)				

Fonte: elaboração das autoras Procópio e Valente (2025), a partir do site do PPGED/UFPa.

O levantamento das produções acadêmicas realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA sobre a temática indígena, por meio da análise quantitativa das dissertações e teses das pesquisas realizadas na temática, mostrou que foram ao todo encontradas 10 (dez) pesquisas, das quais nenhuma tem como tema a inclusão de alunos indígenas com deficiência na Amazônia, reforçando a lacuna existente sobre a temática nas produções dos dois programas de pós-graduação em Educação analisados. Desse modo, a temática da inclusão de alunos indígenas deficientes ainda é pouco explorada, confirmando que há uma escassez de estudos e aprofundamentos sobre esse tema

Essa ausência de pesquisa pode estar relacionada com o modelo hegemônico de produção de conhecimento, que deslegitima saberes que não estão alinhados aos paradigmas acadêmicos tradicionais. Segundo Santos, *apud* Oliveira (2024, p.1), esse modelo de produção de conhecimento que não parte de seus princípios epistemológicos apresenta um discurso que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimentos. Dessa forma, os saberes indígenas e perspectivas inclusivas acabam sendo silenciados ou desvalorizados no espaço acadêmico, o que contribui para a invisibilidade de questões como a inclusão de indígenas com deficiência.

Nesse contexto, a prática de destruição de formas de saberes inferiorizados, oriundos das culturas historicamente negadas é conceituada por Santos, *apud* Oliveira (2020, p.2), como um epistemicídio. Essa prática também foi denominada de colonialidade do saber, uma dimensão da colonialidade de poder, por legitimar apenas o conhecimento científico e subalternizar invisibilizando outras formas de produção de conhecimento (Quijano, 1999, *apud* Oliveira, 2024, p.1-2). Tais processos reforçam as desigualdades do conhecimento e mantêm à margem vozes e experiências fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente plural, inclusiva para os povos indígenas.

Nessa perspectiva, o termo epistemicídio ressalta uma espécie de assassinato de saberes, ou seja, uma destruição sistemática das formas de conhecimento não ocidentais. Segundo Santos (2010), é o que acontece quando as universidades, escolas e instituições acadêmicas desconsideram saberes indígenas, africanos, quilombolas, ribeirinhos entre outros, tratando-os como inferiores ou não científicos. Isso gera um apagamento cultural e intelectual, deslegitimando formas válidas de compreender o mundo.

Esses fatores referem-se à continuação do colonialismo através do conhecimento, mesmo após o fim do domínio dos colonizadores, uma vez que a estrutura de poder colonial continua influenciando o que é considerado conhecimento "válido", ou seja, o conhecimento eurocêntrico. A colonialidade do saber ocorre justamente quando valorizamos apenas o conhecimento eurocêntrico (ocidental, científico tradicional) e despreza, oculta ou exclui os saberes produzidos fora dessa lógica, como os saberes dos povos indígenas.

Em razão desses fatores, os saberes desses sujeitos são invisibilizados porque o próprio sistema de produção científica ainda se baseia em uma lógica que marginaliza o conhecimento das populações tradicionais e os temas que dizem respeito a elas, como a inclusão de indígenas com deficiência. Para Castro (2024, p.2), a marginalização do ser humano e de sua forma de ser, saber, pensar e viver é, portanto, a base do sistema de dominação colonial.

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário que os Programas de Pós-Graduação em Educação das duas maiores universidades públicas da Amazônia busquem descolonizar os conhecimentos nas pesquisas científicas no espaço acadêmico. Isso busca reconhecer e valorizar os saberes ancestrais dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros, integrando-os de forma respeitosa e justa aos debates científicos.

Tal perspectiva não apenas enriquece a produção acadêmica, mas também contribui para a construção de uma ciência plural, comprometida com a justiça social e com a superação das desigualdades de conhecimento que historicamente excluíram

essas vozes do cenário educacional e científico em nossa sociedade. Desse modo, o diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber (Fleuri, 2023, p.42).

Contudo, quando observamos a realidade das comunidades indígenas na Amazônia, percebemos que os desafios da inclusão ainda são profundos e urgentes. Na maioria das terras indígenas do sul do Amazonas vivem crianças indígenas com deficiência, porém, pontuais para que os professores possam atender adequadamente esses alunos (Oliveira, Kymiu, Moraes, 2020, p. 193).

Esse dado evidencia uma lacuna significativa nas políticas públicas de formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre educação inclusiva e educação escolar indígena. A ausência de formação específica compromete o direito à aprendizagem dessas crianças, que acabam sendo duplamente excluídas: por sua condição de deficiência e por pertencerem a um povo historicamente marginalizado no sistema educacional. Além disso, a falta de formação desses profissionais da educação reflete a continuidade de uma lógica colonial que ignora as especificidades culturais, linguísticas e sociais desses povos, tornando a inclusão apenas formal, e não efetiva.

Desse modo, se faz necessário pensar em pesquisas que promovam discussão sobre a inclusão dos alunos indígenas com deficiências, buscando não apenas a inclusão em si, mas também um atendimento específico e diferenciado numa perspectiva intercultural como preconiza a Educação Escolar Indígena. Considerando que é fundamental a implementação de políticas públicas efetivas, em todas as esferas governamentais, para romper com a situação de subordinação em que a maioria das populações indígenas se encontra, uma vez que essas populações têm manifestado sua indignação diante dessa realidade (Buratto, 2007).

Nesse sentido, compreendemos que é de grande relevância tratar da invisibilidade dos alunos indígenas com deficiência como sujeitos nas pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos programas de

pós-graduação em Educação na Amazônia. Embora se observe, no âmbito teórico, uma diversidade de discussões que abordam temáticas como a decolonialidade, a inclusão e outras propostas voltadas à descolonização do conhecimento e das práticas pedagógicas, ainda é perceptível a ausência de vozes e narrativas que contemplem, de forma efetiva, essa dupla condição de pertencimento: ser indígena e ser pessoa com deficiência.

Compreendendo que nessa complexidade, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, assim como os saberes dos diferentes grupos sociais especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os povos indígenas, é um passo essencial para que as discussões acadêmicas avancem para além do campo teórico e se concretizem em práticas pedagógicas transformadoras, capazes de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e descolonizadora.

Conclusão

A valorização das culturas indígenas e a educação inclusiva revelam-se como pilares fundamentais para o fortalecimento das comunidades amazônicas, especialmente quando consideramos a realidade de alunos indígenas com deficiência. Reconhecer e respeitar a diversidade étnica e as múltiplas formas de ser e aprender contribui não apenas para uma educação mais justa, mas também para o empoderamento desses sujeitos e de suas comunidades.

A inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma opção, mas como um desafio crucial da realidade atual. Desse modo, mais pesquisas acadêmicas de temáticas que tratem da inserção dos alunos indígenas com deficiência nas pesquisas acadêmicas poderão contribuir para dar visibilidade a esses sujeitos e para se pensar em políticas públicas específicas e diferenciadas, considerando que eles estão presentes nas escolas indígenas. Uma vez que o estudo evidenciou que há um número significativo de alunos indígenas com deficiência matriculados nessas escolas, o

que requer uma atenção especial para garantir sua inclusão tanto em contextos escolares indígenas quanto não indígenas.

Referências

ABREU, Joniel Vieira de. **A implementação do direito à Educação Escolar Indígena no Município de Santarém no período de 2006 a 2012**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BANDEIRA, Giza Carla de Melo. **Rituais associados à colheita do milho-verde na Aldeia dos Índios Gavião K'yikatêjê: aprendizagens em processos educativos interdimensionais**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1. ed. Brasília, DF: [s.n.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. 2012. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciadenoticias/2012agenciadenoticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em 16/02/2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro, 2022 (texto impresso).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducpecial.pdf>. Acesso em 20 ago. 2025.

BURATTO, L. G. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. **Dia a dia educação**. Paraná, 2017. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>. Acesso em 15/04/2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPMwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2025.

CASTRO, Dannyel Teles de. Descolonização filosófica a partir de Enrique Dussel. **Revista Cocar**. Edição Especial n.24/2024 p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8538>. Acesso em 20 ago. 2025.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução de Cássia Zanon. São Paulo: Boitempo, 2020.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola**: em estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira.

275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2017.

CASTRO, Dannel Teles de. **Filosofias indígenas, educação e descolonização do saber**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2023.

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no pé: o movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am**. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2022.

GONÇALVES, Nilberto Sousa. **Navegar é preciso: práticas educativas e saberes geográficos indígenas nas expedições de conquista da Amazônia Colonial Quinhentista**. 131f . Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2022.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2014.

INEP . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse **Estatística da Educação Básica**. Disponível em https://download.inep.gov.br/dados_abertos/sinopses_estatisticas/sinopses_estatisticas_censo_escolar_2022.zip. Acesso em: 15/04/2025.

JUNIOR, Gerson Alves da Silva. Educação Inclusiva e Diferenciada Indígena. Estudante do 2o ano do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFA). **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 2000, 20 (1), 40-49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cCfYzysd4nBFQsTGgr65GSv/?format=html&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2025.

LOPES, Mário Allan da Silva. **Representações, saberes e práticas educativas de indígenas Tupinambás no Maranhão (1612 a 1614)**. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2023.

MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2015.

MIRANDA, Julia Cleide Teixeira de. **Kuarika Naruki: Educação Escolar do povo Warao em territorialidade movente na Amazônia Paraense**. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2021.

MORAES JUNIOR, Henrique de. **Educação Escolar Indígena “Itaputyr” Tembé Tenetehara e o ensino de Filosofia: olhar decolonial e intercultural na Amazônia paraense**. 437 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2021.

MENEZES, Reinaldo Oliveira; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. A [in]visibilidade dos indígenas com deficiência nos marcos legais da educação especial. **Revista Linha Crítica**. v. 29, e49796, 2023. DOI:2023DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202349796>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/49796/38645>. Acesso em: 20 ago. 2025.

NUNES, Daniela de Fátima Ferraro. **O trabalho para o capital: atuação do(a) professor(a) indígena na terra indígena Rio Pindaré e sua experiência como trabalhador(a) da educação**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em Educação na Abordagem Decolonial: Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos**". Belém-Pará: PPGED/UEPA, 2024.

OLIVEIRA, Valdirene Nascimento da Silva; KYMIU, Kamara; MORAES, Marcia. A inclusão do povo indígena Pupŷkary/Apurinã no contexto contemporâneo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300014. Acesso em 20 ago. 2025.

ONU Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York, 13 dez. 2006. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 20 ago. 2025.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **A Festa do Jacaré na Aldeia Indígena Assurini Trocará: espaço educativo e de manifestações de saberes**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2015.

PROJETO COLABORA, **A (in)visibilidade dos indígenas com deficiência** (publicado em outubro de 2024). Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods10/a-invisibilidade-dos-indigenas-com-deficiencia/>. Acesso em 15/04/2025.

RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. **"O que você veio fazer na sala de aula?"** Intelectuais indígenas brasileiros e educação. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2019.

SA, Maria José Ribeiro de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral**. 2 31 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2014.

SANTOS, Jarleane do Socorro Barbosa de Melo. **Festival das tribos indígenas (Festribal): saberes e vivências da criança jurutiense**. 148

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2023.

SHEILA, Alves de Araújo. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil**: uma análise das produções científicas (2001-2012). 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2014.

SILVA, Cláudio Emidio. **Xene ma’e Imopinimawa**: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. 431 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2017.

SILVA, Glauber Ranieri Martins da. **Educação e culturas do povo Tembé**: representações sociais e implicações identitárias. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Pará, 2020.

SÁ, Michele Aparecida de RIBEIRO, Eduardo Adão; GOMES, Taísa Grasiela; GONÇALVES, Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, volume 104, e5234, 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5234>. Acesso em 20 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

VENERE, Mario. Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo deságio da diferença. 138 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto

Velho, 2005. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1043.pdf>. Acesso em 20 ago. 2025.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, Universidade do Estado do Pará, 2015.

11. AUTISMO E SEXUALIDADE: O SILÊNCIO QUE INVISIBILIZA DIREITOS

Janiby Silva de Oliveira
Alcione Fiel de Freitas
José Anchieta de Oliveira Bentes
Tania Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Considerações Iniciais

A sexualidade é um direito fundamental inerente à condição humana, essencial para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das relações sociais. No entanto, quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse direito frequentemente é tratado como um tabu, resultando na invisibilização das experiências afetivo-sexuais desses sujeitos.

Este artigo tem como objetivo discutir como o silêncio social impacta no direito de informações sobre sexualidade das pessoas com TEA e propor caminhos para uma abordagem mais inclusiva e humanizada sobre o tema. A questão norteadora que buscamos responder é: como a falta de pesquisas e formações sobre a sexualidade invisibiliza as pessoas adultas com TEA e afeta sua autonomia, segurança e bem-estar? Para responder a esta questão, foram realizadas análises críticas embasadas na literatura científica, buscando contribuir para um debate que reconheça a sexualidade das pessoas com TEA, como um aspecto fundamental para a inclusão e o desenvolvimento humano dessas pessoas.

O pressuposto defendido é que a falta de informação e formações sobre o tema, tanto para profissionais quanto para pais, responsáveis e cuidadores, aliada à reprodução de mitos que infantilizam as pessoas com TEA e desconsideram suas vivências e desejos, contribuem para essa invisibilidade.

É importante ressaltar que a escolha do tema deste artigo se deu pela urgência em romper com o silêncio social sobre a sexualidade e promover o reconhecimento da pessoa com TEA, como um ser autônomo em sua consciência corporal, autodeterminação e dignidade, a fim de desmistificar o indivíduo assexual ou alheio a sua realidade, fora da “órbita”. Ou seja, não há como não levantar tais discussões na academia ou durante a formação de profissionais da educação e mesmo da saúde, negar essa urgência reforça a desinformação e limita as possibilidades de intervenção e orientação tanto para familiares quanto à própria pessoa com TEA.

As seções que seguem são: na segunda seção intitulada **A sexualidade das pessoas com TEA como Direito Humano**, apresentamos alguns direitos que todas as pessoas podem reivindicar para sua existência, inclusive a pessoa com TEA. Em seguida, na terceira seção, discutimos a **invisibilidade da sexualidade da pessoa com TEA: uma pessoa assexuada?** Pergunta que só pode ser respondida com um olhar para além do transtorno, um olhar que vise a pessoa, considerando aspectos que nos definem enquanto seres afetivos, emocionais, sociais e políticos. Em **A desmistificação necessária: pessoas com TEA sentem**, fazemos nossas considerações finais apresentando os resultados da discussão e fazendo sugestões que podem mudar o cenário. A pesquisa aponta para a necessidade de que a educação sexual inclusiva seja observada no âmbito escolar e clínico como uma ferramenta capaz de romper com a invisibilização e o silenciamento, a fim de permitir que pessoas com autismo se reconheçam como sujeitos de direitos.

A sexualidade das pessoas com TEA como direito humano

A questão da **invisibilidade** transcende a esfera individual, configurando-se como um problema social e político. Neste sentido, entendemos que a ausência de políticas públicas específicas para a educação sexual e para a educação inclusiva com

abordagens adaptadas e direcionadas, nas escolas e nos serviços de saúde, contribui para que a pessoa com TEA seja vista como assexuada. A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, aprovada no Brasil, reconhece a autonomia das pessoas com deficiência e seu direito à participação plena na sociedade, como deixa explícito já em seu preâmbulo, nos incisos m, n, o:

m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza;

n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;

o) Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente (BrasiL, 2016, p. 19).

Desse modo, os aspectos relativos à sexualidade das pessoas com deficiência, estão implícitos nesse preâmbulo da convenção, no entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que esses direitos, ou mesmo, para que esse tema, seja efetivamente garantido ou considerado necessário para o pleno desenvolvimento das pessoas com TEA, de forma clara e livre dos tabus, dos preconceitos.

De fato, ao ignorar essa dimensão, a sociedade priva as pessoas autistas de conhecimentos fundamentais sobre seus corpos, relações afetivas-emocionais, direitos individuais, condenando-os à vulnerabilidade e à exclusão. Negando-lhes o que a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência considera o principal propósito a que se apoia:

Art. 1: O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (ONU, 2020, p. 1).

Conceitualmente o Transtorno do Espectro Autista é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por desafios na comunicação, na interação social, além da presença de comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2013). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) vemos que o TEA se manifesta em diferentes níveis de suporte, variando desde pessoas com relativa autonomia até aqueles que requerem assistência intensiva em suas atividades diárias e/ou autônomas, no entanto, essa categorização ao enfatizar limitações e necessidades de suporte, de certa forma, reduz a pessoa, de modo generalizado, a um diagnóstico muitas vezes descrito como incapacitante, ignorando sua subjetividade, autonomia e os direitos fundamentais requeridos na Convenção de direitos humanos da pessoa com deficiência (Brasil, 2016). Frisamos que para além de qualquer categorização clínica, as pessoas com TEA são seres humanos, dotados de desejos, emoções e potencialidades que não podem ser confinados a um modelo biomédico determinante e normativo.

Dentre os direitos estabelecidos na referida convenção há artigo 23, inciso 1, que trata do tema do **Respeito pelo lar e pela família** das pessoas com deficiência, nas alíneas a, b e c, encontramos eco para essa discussão, quando lemos:

1.Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a **discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos**, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:

a) Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;

- b) Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e a educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
- c) As pessoas com deficiência, inclusive crianças, conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2016, p. 37, grifo nosso).

Dessa forma, há urgência na ampliação do olhar para a pessoa com TEA, a fim de se superar a visão reducionista que a coloca em num campo de limitações e das necessidades de suportes. A autonomia, a afetividade e a sexualidade de pessoas autistas devem ser promovidas, não como concessões, mas como direitos fundamentais. A invisibilização dessas dimensões não é consequência inevitável do TEA, mas um reflexo de uma sociedade que insiste em negar a diversidade e em impor um modelo único de desenvolvimento humano, romper com essa lógica é um imperativo ético e social.

A Invisibilidade da Sexualidade da Pessoa com TEA: uma pessoa assexuada?

No que tange ao desenvolvimento afetivo e social, entendemos que os desafios enfrentados por pessoas autistas não podem ser compreendidos unicamente pela ótica clínica da deficiência, mas devem ser analisados à luz das barreiras impostas pelo contexto social, ou seja, a dificuldade em interpretar normas sociais e expressar emoções não significa ausência de desejo ou incapacidade para estabelecer vínculos, mas nos mostra a necessidade de abordagens comunicacionais acessíveis e de um ambiente que favoreça a participação plena desse indivíduo no âmbito social e afetivo.

Nesse sentido, Rivière aponta: “Ten en cuenta que antes de ser autista soy niño, adolescente o adulto. Por muy grave que sea mi trastorno del desarrollo, es mucho más lo que me une que lo que me separa de las otras personas (Rivière, 1997, p. 16).

Rivière (1997) sugere vinte (25) princípios ou “conceptos fundamentales”, que seriam desejos de pessoas autistas em serem compreendidos com os normais: “No me compares constantemente con los niños normales. Mi desarrollo sigue caminos distintos y quizá más lentos, pero eso no quiere decir que no se produzca” (Rivière, 1997, p. 16). O trecho citado se refere ao 21º princípio, que demonstra o prazer da pessoa com TEA em conviver, compartilhar com o outro “es mucho más lo que me une que lo que me separa de las otras personas” (Rivière, 1997, p. 16). Portanto, as barreiras atitudinais e sociais não são geradas pela pessoa com TEA e nem pelo transtorno em si, mas podem ser observadas fora deles.

Outro aspecto relevante diz respeito às particularidades sensoriais frequentemente presentes em pessoas com TEA, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade ao toque, aos estímulos auditivos e táteis, o que influencia diretamente as experiências de afeto e intimidade (Rogers; Dawson, 2014). Desse modo, o descompasso entre as expectativas sociais neurotípicas e as especificidades da vivência autista contribuem para a sua invisibilização, reforçando a percepção de que eles são pessoas desprovidas de afetividade ou interesse sexual.

A ausência de informações acessíveis limita a autonomia das pessoas com TEA, e os expõe a riscos advindos dessa desinformação como abusos e dificuldades na construção de sua identidade sexual. Estudos como os de Araújo e Schwartzman (2011), reforçam a necessidade de repensar as práticas educativas e terapêuticas, garantindo que as pessoas autistas tenham acesso a uma formação que respeite suas especificidades cognitivas e comunicacionais, sem infantilizá-las ou privá-las do direito à vivência plena da sexualidade. Para Araújo e Schwartzman (2011, p. 234):

A adolescência e o início da vida adulta se caracterizam por uma luta titânica, uma luta pelo direito à existência. Serve muito bem a imagem dos titãs, a segunda geração divina, seres primordiais, tão intensos na sua expressividade, mas desprovidos ainda de caracteres humanos. Alvarenga mostra que as figuras titânicas podem ser consideradas, simbolicamente, como representantes de todas as estruturas da consciência, porque é deste mundo primordial que nasce um sistema organizado, no qual as coisas têm corpo e forma. A especificidade, porém, só é possível, do ponto de vista da mitologia, na terceira geração divina, quando Pai e Mãe estruturam o corpo, e o Herói estrutura o psiquismo. Porém, a luta dos titãs é uma luta pela sobrevivência, muito diferente e anterior à luta do herói, que é a luta dirigida pelo direito de ser ímpar.

As pessoas com TEA vivem na luta por esse direito a sua singularidade, a ser ímpar, de exercer sua subjetividade, direito dado a todos os seres humanos, como poderemos comprovar se nos debruçarmos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Art. 1: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 2020, p. 4).

Ainda sobre a sexualidade como um **aspecto central** da vida humana, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020, p.15) declara:

Sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida; ela engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressada por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem sempre todas elas são vividas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais.

Ou seja, a sexualidade ultrapassa a função reprodutiva, configurando-se como uma dimensão essencial da dignidade e de direitos da pessoa humana. No entanto, quando se trata de pessoas com deficiência, neste estudo, especificamente, às pessoas com autismo, esse direito é frequentemente negligenciado ou restritivo. A autonomia e o consentimento são pilares fundamentais para a construção da sexualidade, implicam na capacidade de cada pessoa em compreender e exercer sua sexualidade de maneira informada e segura. A educação sexual ainda enfrenta tabus, seja pela resistência das famílias ou da escola para esta abordagem, o que priva as pessoas autistas desse conhecimento, desconhecimento agravado ainda mais pela ausência de materiais adaptados e metodologias inclusivas. Para Ottoni; Maia (2019), a negligência nesse campo aumenta a vulnerabilidade dessas pessoas, que sem informações adequadas podem ficar mais suscetíveis a abusos e exploração sexual.

Discutir sobre consentimento torna-se ainda mais complexo no contexto da pessoa autista, pois uma das características do TEA é a dificuldade em reconhecer as intenções do outro e em expressar claramente seus limites. Rivière (1997, p. 15), aponta no princípio 3: *“Evita, sobre todo al principio, los ambientes bulliciosos, caóticos, excesivamente complejos e hiperestimulantes”*. Desse modo, é essencial que sejam educados desde cedo sobre a importância do consentimento e seu significado, sobre o respeito mútuo e sobre a autoproteção contra situações de exploração e coerção. O desconhecimento sobre essas questões contribui para a vulnerabilidade dessas pessoas, reforçando a necessidade de ações educativas que garantam sua autonomia e segurança.

Como já mencionamos anteriormente, a sexualidade das pessoas com autismo, ou neurodivergentes, como também são conhecidas (os), é permeada por mitos e tabus, mas o principal deles é a ausência de sexualidade ou desejo sexual, e esses mitos e tabus só servem como subterfúgios que perpetuam a invisibilização dessas pessoas e acabam por comprometer o desenvolvimento de sua autonomia.

Sobre isso:

El hecho que muy pocos informes sobre el síndrome autista se hayan centrado en los problemas sexuales se debe, probablemente, a la tendencia general en la sociedad a ignorar o, incluso, a suprimir la sexualidad como parte natural e integrada en el desarrollo de la personalidad. Esto se puede decir tanto de la parte de la sociedad no afectada por el síndrome, como en particular, de la parte afectada. En el siglo veinte muchos minusválidos físicos y psíquicos han sido reclusos en Instituciones donde su vida cotidiana fue ensombrecida por la vigilancia y el control. Esta gente no ha tenido la oportunidad de tener una vida privada en la cual su sexualidad podía desarrollarse en un marco de seguridad emocional. El resultado fue suprimir la sexualidad, una vida de soltería o la ocultación de la actividad sexual, a menudo en circunstancias que eran humillantes y no deseadas (Haracopos; Pedersen, 2004, p. 3).

Assim, um dos equívocos mais recorrentes é essa crença, esse estereótipo de que as pessoas com TEA são assexuadas ou incapazes de estabelecer vínculos amorosos ou afetivos, ou ainda a infantilização dessas pessoas, que leva muitas famílias a evitarem ou ignorarem o tema “sexualidade”, o que pode trazer consequências trágicas ou no mínimo, negativas. Como aponta Oliver; Barnes (2012, p. 143, tradução nossa), “a omissão do debate sobre sexualidade na educação de pessoas com deficiência gera adultos com menos recursos para lidar com sua identidade sexual e com situações de abuso”. Parece uma tragédia anunciada, a ausência de diálogo e de uma educação sexual acessível torna as pessoas neurodivergentes mais suscetíveis a situações de vulnerabilidade, exploração, ansiedades e medos.

A falta de abordagens pedagógicas inclusivas reforça essa ausência de diálogo, aumenta o silêncio social em torno do tema e, conseqüentemente, a invisibilização da sexualidade da pessoa com autismo. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, reconheça a importância da sexualidade como parte da formação integral dos estudantes, tratando o tema nas disciplinas

Ciências (a partir do Ensino Fundamental II) e Educação Física, as diretrizes educacionais brasileiras a citam em seus programas escolares, no entanto, esses programas não contemplam as adaptações para discentes autistas e/ou pessoas com deficiência em geral.

Estamos tratando do **silêncio social**, termo extraído a partir da leitura do livro de Elisabeth Noelle-Neumann (2017) **A Espiral do Silêncio**: Opinião Pública – Nosso Tecido Social, que estabelece que certos temas de grupos ou experiências sejam ignorados, omitidos ou não discutidos abertamente na sociedade. É o caso do tema da sexualidade das pessoas com deficiência, e neste caso, das pessoas com autismo. Estas são ignoradas completamente em espaços institucionais como nas escolas e nas famílias, por exemplo. Aqui o **silêncio social** é estabelecido por meio de autocensura em discutir o tema, em ausência de políticas públicas que possam estabelecer diretrizes; ausência do tema nas mídias sociais que tratam da educação; estabelecimento de estereótipos – como a de que são acessados (as) – a e ideologias que marginalizam as visões insurgentes que impedem a discussão em sala de aula e no convívio familiar.

Nos termos desta autora, é criado uma inibição em relação a um tema, como sexualidade, provocando o impedimento das pessoas que querem discutir o tema com mais profundidade. E:

[...] tal inibição fez [e faz] com que a opinião de maior apoio explícito parecesse ainda mais forte do que realmente era, enquanto a outra opinião acabava por parecer mais fraca. Observações feitas em determinados contextos estenderam-se a outros e estimularam as pessoas a proclamar suas opiniões ou a “engoli-las” mantendo-se em silêncio até que, em um processo em espiral, determinado ponto de vista chegasse a dominar o cenário, ao passo que o outro desaparecia da consciência pública no emudecer de seus partidários. Este é o processo que podemos qualificar de espiral do silêncio (Noelle-Neumann, 2017, p. 18-19).

Esse silêncio social e essa espiral do silêncio pode ser o indicador da **negação da sexualidade**. Conforme Shakespeare

(2014), “a negação da sexualidade de pessoas com deficiência é um dos mecanismos mais evidentes de sua marginalização social”. Ele declara ainda:

[...] O modelo social sugere que as pessoas com deficiência são incapacitadas pela sociedade, não por nossos corpos. O principal 'problema' da lesão na coluna vertebral não é a falha em andar normalmente, mas a falha em obter acesso aos edifícios se alguém usar uma cadeira de rodas. A dificuldade da surdez não é a incapacidade de ouvir, mas o fracasso da sociedade em fornecer interpretação em linguagem de sinais e em reconhecer os surdos como uma minoria cultural. A negligência da política sexual dentro do movimento das pessoas com deficiência e sua ausência na literatura sobre deficiência refletem as atitudes mais amplas da sociedade em relação à sexualidade das pessoas com deficiência[...] (Shakespeare, 2014, p. 18, tradução nossa).

No entanto, a **sexualidade** é um aspecto central da identidade humana, sendo fundamental para a construção da autoestima e das relações interpessoais, no entanto, as pessoas com autismo, frequentemente, enfrentam barreiras que dificultam a vivência plena desse direito. Shakespeare, 2014, chama a nossa atenção para o modelo social repleto de barreiras estruturais ou atitudinais e para a negligência percebida, e quem poderia negar, que também planejada, da política sexual dentro dos movimentos de pessoas com deficiência (PcD) e na literatura sobre deficiência, situação que nos levaria a inferir sobre o próprio interesse social na invisibilização da sexualidade dessas pessoas.

Essa **invisibilização** também está atrelada ao modelo médico de deficiência, que historicamente reduziu pessoas com TEA a sujeitos desprovidos de gerência sobre seus próprios corpos. Para Goodley (2016), essa abordagem patológica retrata a exclusão, desconsiderando as necessidades afetivas e sexuais das pessoas com autismo. A escola, por sua vez, desempenha um papel central para a mudança desse cenário, nos ancoramos em Freire (1996), ao afirmar que “A educação é um ato político e libertador”, e

defendemos que isso inclui a formação para o exercício da sexualidade com autonomia e responsabilidade. Para que essa formação seja eficaz, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade. Pesquisas indicam que muitos docentes não se sentem capacitados para abordar a sexualidade de estudantes com deficiência, o que reforça o tabu e o silêncio social sobre o tema (Travers et al., 2014).

A família precisa ser envolvida nesse processo, pois a superproteção e a infantilização são barreiras significativas para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com autismo. Estudos como os de Dewinter et al., (2017), indicam que pais e cuidadores frequentemente evitam discutir sexualidade com seus filhos com autismo, por medo de que isso os torne mais vulneráveis, não considerando que a informação é uma ferramenta de proteção contra a dominação, exploração e abusos.

Neste sentido, entendemos que a implementação de boas práticas na educação sexual de pessoas autistas deve considerar a individualidade e os desafios específicos desse público. Algumas estratégias incluem:

- O uso de recursos visuais e histórias sociais: Técnicas como a elaboração de roteiro e representações visuais facilitam a compreensão de conceitos abstratos relacionados à sexualidade e consentimento (Gray; Kirby; Graham Holmes, 2021);
- Ensino sobre consentimento de forma explícita e estruturada: pessoas autistas podem ter dificuldades em interpretar sinais não verbais, tornando essencial um ensino mais direto sobre limites e o respeito ao corpo do outro;
- Apoio de profissionais especializados: Psicólogos, terapeutas ocupacionais e educadores precisam atuar de forma interdisciplinar para garantir que as informações sobre sexualidade sejam transmitidas de forma acessível e respeitosa.

Ou seja, uma educação sexual verdadeiramente inclusiva precisa romper com os tabus que envolvem a sexualidade de pessoas autistas, reconhecendo seus direitos. Ao possibilitar o acesso à informação, combatemos sua invisibilização e

fortalecemos a construção de uma sociedade mais acolhedora para as pessoas com TEA.

Palavras Finais: a desmistificação necessária: pessoas com TEA sentem

Hay algo en la conducta autista que parece ir contra las "leyes de gravedad entre las mentes", contra las fuerzas que atraen a unas mentes humanas hacia otras. Una trágica soledad fascinante que, como ha destacado penetrantemente Uta Frith (1991p. 35), "no tiene nada que ver con estar solo físicamente sino con estarlo mentalmente" (Rivière, 1997, p. 3).

Aqui a expressão "*leyes de gravedad entre las mentes*" pode ser comparada a Lei da gravidade física que atrai os corpos uns aos outros, as forças sociais e cognitivas que aproximam as pessoas, como a empatia, os interesses mútuos, troca de olhares, conversas espontâneas que fluem e aproximam as pessoas. No autismo, tais "forças de atração", podem funcionar de maneira diferente, mais lentamente, não tão claras ou evidentes, não por falta de desejo ou conexão, mas devido a diferença na forma como os sinais sociais são percebidos, processados e respondidos. O trecho nos convida a refletir não apenas sobre a experiência autista de estar só mentalmente, mas sobre os pré-conceitos que temos sobre conexão social, mostrando que "estar junto" vai além da presença física.

Neste sentido, diante de tudo que foi exposto, entendemos que a invisibilização da sexualidade das pessoas com TEA não é um mero descuido social, mas uma imposição sistemática que nega a essas pessoas o direito de existir plenamente e a possibilidade de compreender sua condição e subjetividade. O silenciamento desse debate não apenas perpetua mitos e tabus, mas também coloca essas pessoas em posição de vulnerabilidade extrema, privando-as de informações essenciais sobre seus corpos, seus direitos e suas relações. Ao longo deste estudo, evidenciamos como a ausência de uma educação sexual acessível e adaptada reforça a invisibilização

e expõe as pessoas com autismo a riscos de abusos, desinformação e isolamento.

Outro fator é a infantilização dessas pessoas, como uma das faces dessa invisibilização e isolamento, a sociedade e até mesmo, muitas famílias, insistem em vê-los como seres eternamente dependentes e incapazes de experimentar desejos, estabelecer vínculos afetivos ou reivindicar sua própria autonomia, esse imaginário social precisa ser desconstruído com urgência. Como já pontuaram Shakespeare (2014) e Goodley (2016), a deficiência não pode ser usada como justificativa para negar direitos fundamentais. Ou seja, o direito à sexualidade não deve ser só um privilégio restrito aos neurotípicos – deve ser garantido, respeitado e promovido para todas as pessoas.

Diante disso, este estudo não se encerra em um diagnóstico da realidade, mas busca apontar caminhos para a transformação. Entendendo que a educação sexual inclusiva é uma ferramenta poderosa para romper com a cultura do silenciamento e permitir que pessoas com autismo se reconheçam como sujeitos de direitos.

Contudo, essas mudanças não ocorreram sem resistências. Questionar normas estabelecidas, desafiar preconceitos arraigados e exigir o cumprimento de políticas públicas já existentes, exige mais do que pesquisas e discursos acadêmicos – exige luta. Este artigo se posiciona como um grito contra a omissão histórica e uma convocação para a ação. A fim de que, a invisibilização da sexualidade das pessoas com autismo não seja mais um dado a ser constatado em estudos futuros, mas uma realidade combatida na prática, nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo.

Por fim, a urgência do tema exige a ampliação das investigações científicas e a transformação do conhecimento em ação, garantindo que todas as pessoas com autismo tenham o direito de viver sua sexualidade com autonomia, dignidade e respeito.

O silêncio social já fez muitas vítimas, é o momento de romper com ele.

Referências

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5)**. 5ª ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://dn790004.ca.archive.org/0/items/APA-DSM-5/DSM5.pdf>. Acesso em 10 ago. 2025.

ARAÚJO, Ceres Alves de.; SCHWARTZMAN, José Salomão. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília 2016. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em 10 ago. 2025.

DEWINTER, Jeroen.; VERMEIREN, Robert.; VAN PARYS, Hanna.; VAN NIEUWENHUIZEN, Chijs. Adolescent boys with an autism spectrum disorder and their experience of sexuality: an interpretative phenomenological analysis. **Autism**, v. 21, n. 1, p. 61–71, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361315627134>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26951327/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODLEY, Dan. **Dis/ability studies**: theorising disablism and ableism. London: Routledge, 2016.

GRAY, Sara.; KIRBY, Anne. V.; GRAHAMHOLMES, Laura. Autistic Narratives of Sensory Features, Sexuality, and Relationships. **Autism in Adulthood**, v.3, n.3, p.238–246, set.2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36605373/>. Acesso em 10 ago. 2025.

HARACOPOS, Demetrious.; PEDERSEN, Lennart. **Autismo**: uma abordagem teórica e prática. São Paulo: Memnon, 2004. Disponível

em: <https://www.autismodiario.com/wp-content/uploads/2012/01/Sexualidad-y-autismo.pdf>. Acesso em 10 ago. 2025.

NOELLE-NEUMAN, Elisabeth. **A espiral do silêncio**: opinião pública: nosso tecido social. Tradução, apresentação e notas de Cristian Derosa. Florianópolis-SC. Estudos Nacionais, 2017.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **The new politics of disablement**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

ONU Nações Unidas Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**.

Adotado e proclamado pela Assembleia Geral em sua resolução 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948. Produzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). 2020. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Saúde sexual, direitos humanos e a lei** [e-book]. Tradução realizada por projeto interinstitucional entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná, coordenadores do projeto: Daniel Canavese de Oliveira e Maurício Polidoro. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/175556/9786586232363-por.pdf>. Acesso em 10 ago. 2025.

OTTONI, Ana Carla Vieira.; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 14/2, 14(2), 1265-1283. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12575>. Acesso em 10 ago. 2025.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César.; MARCHESI, Alvaro.;

PALACIOS, Jesús. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 234-254.

RIVIÈRE, Ángel. **Desarrollo Normal y autismo (1/2)**. Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España). Disponível em: 799779965-A-Riviere-art-1.pdf. Acesso: 09 ago. 2025.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability rights and wrongs revisited**. 2. ed. London: Routledge, 2014.

TRAVERS, Jason.; WHITBY, Peggy Schaefer.; TINCANI, Matt.; BOUTOT, E. Amanda. Alignment of sexuality education with self-determination for people with significant disabilities: a review of research and future directions. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 49, n. 2, p. 232–247, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23880607>. Acesso em 10 ago. 2025.

12. PARA COMPREENDER O CAPACITISMO

Paulo Everton Fernandes da Silva
José Anchieta de Oliveira Bentes
Jeniffer Thayna Nazare de Souza
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Considerações Iniciais

Valorizamos a autoria de um discurso, por isso, gostaríamos de iniciar esta seção com as nossas apresentações, informando quem somos e as discussões teóricas que envolve o conceito. Para esta brevíssima apresentação vamos utilizar a primeira pessoa gramatical.

Eu, Paulo Everton Fernandes Silva, nasci em uma maternidade no bairro do Benguí, na periferia da cidade de Belém do Pará, sem nenhuma lesão física ou cognitiva. Cresci tendo como exemplo minha bisavó, minha vó e minha mãe. Comecei a estudar por volta dos meus seis anos de idade. Sempre morei na periferia da cidade e, por um período, precisei abandonar os estudos para ajudar no sustento da família, fui vendedor ambulante, depois movimentador de mercadorias e depois promotor de vendas em supermercado. Foi quando retornei aos estudos, desta feita já na universidade e hoje sou professor de Língua Portuguesa.

Ao compartilhar esse breve resumo, lembro de muitas mães e até pessoas com alguma lesão que costumavam ir para as ruas para vender ou pedir dinheiro em pedágios da cidade de Belém, em razão das desigualdades sociais. Também lembro que convivi na rua com pessoas nessa situação, constatando que passam por situações de discriminação, rejeição e desumanização. Foi essa experiência que me fez olhar de perto o sofrimento enfrentado por essas pessoas em decorrência da desigualdade e preconceito que marcam a nossa sociedade.

Eu sou José Anchieta de Oliveira Bentes, nasci em Oriximiná, Pará, irmão da Maria da Graça, que nasceu com síndrome de Down. Em razão da morte de meu pai, camponês e ribeirinho e da necessidade de melhor “tratamento” de minha irmã, mudamos para Belém do Pará, no final da década de 1970. A convivência com a minha irmã me propiciou o interesse pelo estudo e a identificação pela temática dos estudos das pessoas com deficiência. Cursei Mestrado e Doutorado sempre me aproximando dessa temática e inter-relacionando-a com outras opressões como as desigualdades de classe, de gênero e racial.

Sou Jeniffer Thayna Souza. Nasci com deficiência física em razão dos problemas tive no parto da minha mãe. Tenho a licenciatura em Letras-Libras e busco trazer visibilidade para todas as categorias de pessoa com deficiência, no enfrentamento do capacitismo. Enquanto pessoa com deficiência, posso dizer que uma das perspectivas de percepção do mundo é a partir do sofrimento de ser alvo principalmente – mas não unicamente – deste preconceito. O meu processo de alfabetização ocorreu tardiamente, com a alegação, na época, de não haver escola especializada para atender as minhas singularidades de pessoa com lesão física – com a locomoção e a coordenação motora diferenciadas, necessitando de muleta para meu deslocamento.

Eu, durante toda a infância e adolescência, me sentia um ser desprovido de inteligência, e, por consequência, desta dificuldade no processo da aprendizagem, acabei por repetir duas vezes no início da escolarização – nos anos de 2004 e 2005 –, até encontrar uma forma que eu pudesse compreender os assuntos que eram ensinados na sala de aula. Aprender para mim era sempre com muita tensão e isso gerou uma crise de nervosismo e ansiedade – situação que perdura até hoje.

Feita a apresentação da autoria, apresentamos nossos objetivos e organização do artigo.

Este estudo busca introduzir o conceito de capacitismo, suas origens, características e principais autores, articulando diferentes contribuições teóricas que permitem compreender algumas de suas

dimensões e complexidades. Ao final, propõe-se um quadro analítico que sintetiza essas contribuições, servindo como subsídio teórico para a reflexão sobre práticas anticapacitistas.

Partimos de uma pergunta genérica: qual é a primeira imagem que vem à mente quando pensamos em uma pessoa com deficiência? Uma possível resposta são as imagens de pessoas não inteligentes ou incapazes de raciocinar, incapazes de andar com duas pernas, de ouvir, de ver, de trabalhar em uma fábrica, produzindo mercadorias, e mais, de se relacionar sexualmente, de ter desejos e de ser desejados sexualmente. Pois bem, todas essas imagens são imagens capacitistas. Geralmente, são essas as “leituras” recorrentes que se faz das pessoas com deficiência. A própria designação já traz marcas do capacitismo.

Além da deficiência, agregam-se outras variáveis: a pobreza, a falta de acessibilidade nos prédios e nas ruas, a violência urbana, as discriminações de gênero, de raça e de classe, o excesso de proteção dos pais e mães, o desemprego, além de outros problemas econômicos e sociais decorrentes do capitalismo. Todos esses problemas implicam uma análise interseccional. Assim, não podemos mais restringir a análise apenas a uma perspectiva da educação especial.

O capacitismo opera interseccionalmente:

[...] no **racismo** (que hierarquiza brancos, negros e indígenas), no **sexismo** (que hierarquiza homens e mulheres), nos **comportamentos LGBTfóbicos** (homossexuais versus heterossexuais; transgêneros versus cisgêneros; e intersexos versus endosexos) e no **adultocentrismo** que hierarquiza adultos e crianças e adolescentes, submetendo estes últimos aos primeiros (Moreira; Dias; Mello; York, 2022, p. 3951, ênfase adicionada).

Há duas possibilidades de tratar o capacitismo: há os que o caracterizam como uma ação preconceituosa de um indivíduo contra uma pessoa que supostamente não apresenta todas as características de normalidade, de um corpo normal – chamaremos

essa possibilidade de **modelo individualista e autônomo**, uma vez que ele culpabiliza o comportamento do agressor ou discriminador como um ato isolado e individual; e há os que tratam o ato de forma mais ampla, como presente nas estruturas da sociedade, como uma forma de colonialidade. Chamaremos esta **abordagem ideológica e estrutural**, uma vez que o preconceito é algo estrutural, institucionalizado na sociedade.

Defendemos, neste artigo, que o capacitismo constitui-se enquanto sistema estrutural de opressão que hierarquiza as pessoas em razão dos corpos dos sujeitos que não se encaixam em um padrão definido de normalidade, privilegiando a “capacidade” de uns em detrimento da “incapacidade” de outros, e estabelecendo, assim, uma ruptura indiferente entre o que é considerado “capaz” por um lado e seu oposto negativo, o “incapaz”. Esse preconceito é operacionalizado algumas vezes de modo silencioso e persistente, servindo para sustentar práticas sociais, políticas públicas e discursos institucionais que marginalizam as pessoas com deficiência. Em outras ocasiões, ele se manifesta de forma escancarada.

Bem, nesta primeira seção, nos apresentamos e dissemos nossos objetivos. A seguir, na segunda seção, vamos relatar a origem do termo capacitismo e sua conceituação. Na terceira, algumas das características deste construto teórico. Na quarta, alguns dos principais autores que pesquisam sobre o tema. Na quinta formulamos uma proposta de tipologia de capacitismo, com exemplos. Por fim, na sexta seção, as considerações finais.

Origem do termo capacitismo

O termo “capacitismo” deriva da junção da palavra inglesa *able* (o capaz) ou *disabled* (o incapaz) e o sufixo *ism* (doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente etc., com sentido pejorativo). Esse termo foi traduzido em 2008 por Ana Maria Baila Albergaria Pereira na dissertação **A viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitistas** (Pereira, 2008).

Dois anos depois, no Brasil, Bentes (2010), na sua tese de doutorado¹, intitulada **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos**: estudos históricos e de representações sociais, pontua que a normalidade se consolidou como ideologia a partir do final do século XVI, com a emergência dos discursos médicos, estatísticos e educacionais-conservadores que elegem um determinado corpo e uma determinada mente como ideal a ser alcançado, são os corpos “normais”, “funcionais”, “ajustados” e “produtivos” em detrimento a outros corpos e outras mentes “anormais”, “disfuncionais”, “desajustados” e “improdutivos”.

As principais marcas da normalização dos corpos deficientes são: o capacitismo, a infantilização e os estereótipos. Trataremos neste texto apenas do primeiro, já sabendo que esses três constructos se interrelacionam.

Ao estabelecer os corpos normais e as mentes ideais enquanto padrão ideal de comportamento, a concepção de **normalidade** criou os fundamentos do capacitismo, como base da abordagem ideológica e estrutural. No dizer de Bentes (2010, p.33):

No discurso sobre a normalidade e seu par oposto, a anormalidade, parece estar a questão fundante da Educação Especial: a discussão das diferenças físico sensoriais e cognitivas, das pessoas surdas, cegas, cadeirantes, com síndrome e algumas outras lesões que limitam a capacidade de locomoção, de ver, de pegar, de ouvir, de realizar atividades cotidianas.

É nessa discussão que se insere a concepção de capacitismo. Mas, para não inflacionarmos esse termo, especificamos que ele está relacionado a um estereótipo de “incapacidade” de realizar algo. É interessante, reduzirmos para a realização de alguma tarefa, para não ampliarmos o alcance desse termo, uma vez que não contempla todos os problemas por que passam as pessoas com deficiência.

¹ A tese foi publicada em 2012 pela editora da Universidade Estadual da Paraíba, EDUEPB, com o título **Normalidade e disnormalidade**: formas do trabalho docente na educação de surdos (Bentes; Hayashi, 2012).

Nesses termos, o capacitismo é uma forma de classificar a pessoa com ou sem deficiência, em razão do que pode ser capaz ou não de fazer, na realização de alguma tarefa específica, o pressuposto, a implicância de que ela é incapaz de realizá-la, por puro preconceito.

Essa forma de classificar a pessoa em razão do que pode ou não fazer, pode estar determinado – a partir de uma predeterminação médica ou até mesmo pelo senso comum – na criança a partir do seu nascimento. Essa criança pode ter uma avaliação médica e receber um diagnóstico. Após isso, o olhar para ele(a), o futuro dele(a) pode ser incerto, sem saber se desenvolverá sua capacidade de andar, de falar, de ouvir, de ver, de aprender na escola etc.

Combinado a esta especificação do termo, dizemos que ela está relacionada a uma forma de acessibilidade, a atitudinal. Retomemos brevemente essa discussão, classificando as modalidades ou dimensões da acessibilidade:

A acessibilidade se refere a seis dimensões: i) barreiras arquitetônicas (físicas); ii) barreiras comunicacionais (acesso à informação), iii) barreiras metodológicas (adequação de métodos e técnicas para o acesso de Pessoas com Deficiência à educação, cultura e lazer); iv) barreiras instrumentais (adequação de ferramentas e utensílios); v) barreiras programáticas (políticas públicas, legislações e normas); vi) barreiras atitudinais. A acessibilidade atitudinal se refere ao capacitismo; preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações ecoadas no comportamento da sociedade na relação com pessoas com deficiência (Vendramin, 2019, p. 18-19).

Aqui outra especificação interessante: a referência as barreiras atitudinais. Nesta especificação está colocada a possibilidade de ocorrer preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações em relação às pessoas com deficiência e por extensão a outras pessoas também em razão de raça, gênero, classe, idade, nacionalidade, ou outras características corporais como o peso, a estatura baixa ou alta.

Características do capacitismo

O capacitismo não se manifesta apenas em práticas visivelmente discriminatórias e preconceituosas, mas também por meio de formas simbólicas, institucionais e históricas de exclusão. Nesse ensejo, Amaral (1998) propõe a metáfora dos “crocodilos e avestruzes” para ilustrar essa dinâmica: os crocodilos representam a violência explícita do sistema, enquanto os avestruzes simbolizam a negação sutil das diferenças, uma forma de violência simbólica ainda mais difícil de combater.

O sistema capacitista se perpetua também através de estereótipos, infantilização e idealizações de autonomia, como destacam Bentes e Hayashi (2016). A medicalização e patologização dos corpos com deficiência tornam-se mecanismos de controle social que reforçam uma ideologia de normalidade.

Enumeramos quatro características do capacitismo:

- ① é estrutural e estruturante, ou seja, o capacitismo condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito (Gesser; Böck; Mello, 2020, p. 18).
- ② produzidas com base nos discursos biomédicos, sustentados pelo binarismo norma/desvio (Gesser; Böck; Mello, 2020, p. 18).
- ③ tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade (Gesser; Böck; Mello, 2020, p. 18).
- ④ se articula com o sexismo e o racismo, “deficientizando” populações inteiras (Gesser; Böck; Mello, 2020, p. 18).

Principais autores que pesquisam sobre o tema

A fim de apreendermos com mais propriedade o conceito de capacitismo, recorreremos a alguns autores que apresentam não só uma definição do termo, como também discussões que envolvem a compreensão crítica e os desdobramentos práticos do que de fato é

o capacitismo enquanto prática. A seguir, mobilizamos alguns desses autores para a discussão.

Robert McRuer (2002), por exemplo, a partir do conceito de *compulsory able-bodiedness*, argumenta que a sociedade contemporânea caminha na direção de uma imposição compulsória da capacidade física e cognitiva enquanto norma. Essa normalidade, concebida como padrão universalizante, constitui-se enquanto processo de hierarquização dos corpos e das mentes, marginalizando, assim, aqueles que não se enquadram nesse padrão hegemônico. Nesse sentido, a crítica feita pelo autor não apenas denuncia tal imposição, mas propõe a desnaturalização da noção de capacidade como critério universalizante de valor, revelando os mecanismos pelos quais o corpo dito “capaz” é constantemente reforçado nos discursos sociais, culturais e institucionais.

No contexto brasileiro, Mello (2014; 2016) amplia a discussão ao articular o conceito de capacitismo às questões de gênero, demonstrando, desse modo, como mulheres com deficiência enfrentam uma dupla marginalização, tanto pelo sistema patriarcal quanto pelos processos normativos, tipicamente capacitistas. Os autores Gesser, Böck e Mello (2020) propõem uma abordagem interseccional para o estudo da deficiência quando argumentam que o capacitismo não pode ser analisado de forma isolada, mas em articulação com outros sistemas de opressão, como o racismo, o classismo e a LGBTfobia, por exemplo, de modo que o anticapacitismo se constitui enquanto ferramenta política essencial para processos de emancipação social.

Amaral (1998), por sua vez, ao introduzir a metáfora dos “crocodilos e avestruzes”, oferece uma perspectiva importante para a compreensão das dinâmicas capacitistas. Nesses termos, o “crocodilo” representa as violências diretas, explícitas e sistemáticas impostas aos corpos e mentes considerados diferentes, enquanto o “avestruz” simboliza os mecanismos mais sutis de apagamento e negação das diferenças constitutivas. Assim, essa leitura permite identificar o modo como os processos de invisibilização e a recusa da escuta das pessoas com deficiência se

sustentam em práticas cotidianas, familiares, escolares e institucionais, sob o pretexto de uma suposta “neutralidade”.

Já Bentes e Hayashi (2012) introduzem uma dimensão histórica importante para a discussão, ao demonstrarem como a noção de normalidade se consolida enquanto processo ideológico e estrutural, a partir do século XVI, impulsionado por discursos médicos, estatísticos e pedagógicos. Com isso, esses discursos acabam legitimando um padrão de normalidade de corpo e mente “normal”, “funcional” e “produtivo”, em oposição a tudo aquilo que foge dessa lógica preconceituosa. Os autores identificam três pilares estruturantes desse processo: o capacitismo, a infantilização e os estereótipos, dimensões que operam de forma articulada na manutenção da exclusão social das pessoas com deficiência.

Por fim, o aparato legal representado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que constitui, no campo normativo, um marco importante no reconhecimento da cidadania das pessoas com deficiência. No entanto, conforme alertam Gesser; Böck; Mello (2020), esses avanços enfrentam muitas resistências culturais, especialmente em uma sociedade ainda imbricada por paradigmas capacitistas. Assim, as barreiras atitudinais e arquitetônicas persistem enquanto expressões materiais dessa resistência, dificultando a efetivação dos direitos já conquistados.

A seguir, apresentamos o Quadro 1 que sintetiza as discussões que empreendemos até aqui. Neste é possível verificar a dimensão, os conceitos, os autores, a manifestação e as propostas:

Quadro 1 – Dimensões do capacitismo

DIMENSÃO	CONCEITOS	AUTORES	MANIFESTAÇÕES	PROPOSTAS
Normatização	<i>Compulsory able-bodiedness</i>	McRuer (2002)	Hierarquização dos corpos	Desnaturalização da capacidade como norma

Interseccionalidade	Articulação com gênero, raça e classe	Mello (2014, 2016)	Dupla/tripla marginalização	Abordagens anticapacitistas interseccionais
Violência simbólica	Metáfora do crocodilo e do avestruz	Amaral (1998)	Invisibilização e negação das diferenças	Reconhecimento das diferenças como constitutivas
Construção histórica	Normalidade como ideologia	Bentes e Hayashi (2012)	Patologização dos corpos	Crítica aos discursos normatizadores
Institucionalização	Leis inclusivas vs. cultura capacitista	BRASIL (2009; 2015); Gesser; Böck; Mello. (2020)	Barreiras atitudinais e arquitetônicas persistentes	Efetivação de políticas públicas e transformação cultural

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Uma proposta de tipologia do capacitismo com exemplos

Vejamos, alguns exemplos de capacitismo. Esta tipologia e estes exemplos foram formulados em sala de aula, em 02 outubro de 2024, junto aos discentes da disciplina Educação Especial na perspectiva inclusiva: política e fundamentos teórico-metodológicos. Disciplina da Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Pará:

1) **Agressões.** Trata-se de ações hostis contra pessoas em geral que faz lembrar pessoas com deficiência. Essas ações indicam que a pessoa que é atacada não é capaz de ver, de ouvir, de pensar no que fez ou está fazendo. Exemplos de falas presentes no senso comum: “Você é cego?”; “Você é surdo?”; “Você é retardado?”; “Você é louco?”; “Idiota!”; “Seu Cretino!”; “Imbecil!”; “Ele parece um monstro!”.

2) **Generalização indevida.** Com uma generalização a pessoa é reduzida a uma condição específica que reforça aspectos de negatividade, incompetência, inferioridade e anormalidade. Por exemplo, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) afirma, a partir

de uma concepção médico-patológica, sem considerar o sentido de “espectro” e sem citar nenhuma criança – é uma instituição de Pediatria –, que “O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) **é um transtorno** do desenvolvimento neurológico, caracterizado por **dificuldades de comunicação e interação social** e pela presença de **comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos**” (SBP, 2019, p. 1, ênfase adicionada). Logo, é incapaz de interagir, de comportar-se, de desenvolver-se.

3) **Culpabilização da vítima.** No caso, a pessoa com deficiência é responsabilizada pela condição de deficiente, como se fosse uma escolha pessoal. O exemplo a seguir, retrata isso:

Deveria ser capaz de fazer isto... você precisa melhorar isto... pede demasiada ajuda... é demasiadamente exigente... precisa ser mais independente... devia ter mais confiança, é um fardo... há algo de errado contigo que tu, e só tu, tens de resolver. Se não o fizeres, isso faz de ti menos do que um ser humano. Se perderes o controle do teu corpo, perderás todos os teus amigos" (Claudia, 24 anos, Pessoa com Paralisia Cerebral. Estudante do segundo ano, *In: Hutcheon; Wolbring*, 2012, p. 5).

A culpa de não fazer uma atividade, do insucesso é da pessoa com deficiência, que não consegue realizar alguma atividade.

4) **Exemplo de superação.** Este é um dizer muito recorrente no senso comum, em que as pessoas estabelecem uma imagem de incapacidade das PcD, e quando veem alguém que não condiz com esses pressupostos afirmam que é “superação”, designando-os(as) como “herói” ou “heroína”, como “milagre”. A charge de Ricardo Ferrari, a seguir, ilustra esse tipo de capacitismo:

Figura 1 – Charge sobre o capacitismo enquanto exemplo de superação



Fonte: extraído de <https://azmina.com.br/colunas/o-que-e-capacitismo/>. Acesso em 29 jun. 2025.

5) **Estabelecimento de barreiras para aprender.** Ocorre em casos que os(as) docentes não adequam a metodologia, não consideram os(as) discentes com deficiência em sala de aula e não consideram sua forma de ser e de aprender. Essas barreiras podem partir de colegas de turma, que não permitem a participação nos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela, supondo que as PcD vão atrapalhar ou não têm capacidade para fazer o trabalho, e mais, por parte da instituição educacional ou outra, em não disponibilizar intérpretes de Libras, texto em Braille ou em áudio para as pessoas cegas, a ausência de legendas ou de audiodescrição ou tecnologias assistivas e ampliadas.

Considerações Finais

Sabemos que nem todos as pessoas nascem com um tipo ideal de corpo – todos os sentidos intactos, cabelos lisos, corpo de estrutura magra, padrão de modelo de televisão – que foi estabelecido e imposto historicamente pela sociedade. Temos consciência da diversidade que se tem presente, com as suas características particulares, como cabelos, lisos, crespo, ondulados, longos e curtos e de várias cores. Com o corpo humano não é diferente: cada indivíduo apresenta singularidades, seja por ser mais magro ou mais forte.

Com a pessoa com deficiência ocorre da mesma maneira, cada um manifesta suas singularidades, podem nascer com deficiência física, intelectual, síndrome *Down*, surdo, cego, entre outras, e a partir dessas condições, ser visto como incapaz e impossibilitado de exercer funções, associado as suas características e seu corpo, é inadmissível.

A especificidade que demos sobre o capacitismo, dentro de uma abordagem ideológica e estrutural, está em enxergar essas pessoas como incapazes de realizar qualquer tarefa – mesmo dentro das suas possibilidades e recursos disponíveis para contribuir com esse processo. Essa visão limita o desenvolvimento intelectual e social, e até mesmo o acesso à profissionalização, associando o “não poder” ao corpo do indivíduo.

Vamos enumerar algumas tarefas comumente associadas, de forma equivocada à incapacidade: considera-se que as pessoas são “incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc” (Mello, 2016, p. 3272).

O segundo ponto sobre o capacitismo em nossa sociedade atual ocorre de maneira sutil e quase invisível, manifestando-se no cotidiano por meio de um tratamento infantilizado – tanto em ações quanto na fala, como a separação de sílabas ou o uso de uma fala pausada para facilitar a compreender. Isso se sustenta em crenças enraizadas sobre a imagem da pessoa com deficiência, como a ideia de que ela precisa ser

cuidada o tempo inteiro ou merece olhares de dó. Essas são algumas questões que marcam profundamente sua vivência.

As discussões propostas até aqui evidenciam que o capacitismo não é um fenômeno isolado, mas uma estrutura complexa, histórica e institucionalizada de opressão, que atua principalmente por meio dos discursos, das leis e das práticas cotidianas, a partir da abordagem ideológica e estrutural.

A superação dessas práticas demanda ações que vão além da inclusão formal: exige uma postura crítica à própria noção de capacidade enquanto norma, a promoção de práticas interseccionais, o enfrentamento das violências simbólicas e a revisão dos discursos de normalidade. Assim, o enfrentamento ao capacitismo implica pensar uma outra organização da vida social, em que a diferença não seja meramente tolerada, mas acolhida como constitutiva da existência.

Apresentamos algumas situações em que, ao estar acompanhada a pessoa com deficiência é frequentemente ignorada – as perguntas são direcionadas ao acompanhante, em vez de serem feitas à própria pessoa sobre quem se deseja saber. De modo geral, os questionamentos são: como é o nome dela? Ela gosta de que? Ela fala? Isso transmite a ideia de que a pessoa não tem a capacidade de se comunicar ou que é invisível para outros.

O segundo aplica-se em torno ao ambiente de trabalho, que muitas vezes não está adaptado para atender às necessidades de acessibilidade e desenvolvimento dos funcionários com deficiência. A ausência de recursos adequados, como rampas de acesso e outras adaptações, torna inviável a locomoção, especialmente quando o espaço conta apenas com escadas. Além disso, observa-se uma “inclusão mascarada”, feita apenas para cumprir exigências legais – contratando pessoas com deficiência (PcD) de maneira superficial, sem garantir condições reais de participação, inclusão e valorização dessas pessoas.

Assim, por ser ideológica e estrutural, uma oposição ao capacitismo, o anticapacitismo, implicaria: 1) reconhecer que existe uma colonialidade do ser e do poder, em que as pessoas consideradas

no padrão de normalidade são beneficiadas. Precisariíamos superar esse benefício aos “normais”; 2) as políticas de ações afirmativas são um caminho para uma postura anticapacitista, reservando vagas nos concursos públicos para o trabalho e para o ensino em instituições públicas e privadas; 3) romper com hábitos, tradições, estereótipos, mitos e preconceitos discursivos no ensino, estabelecendo que todos são potenciais para aprender e ensinar; 4) combater discursos e ideologias do capacitismo que ofendem e oprimem, como as enumeradas neste artigo.

Portanto, estes são alguns caminhos que evidenciamos para a compreensão do capacitismo como ideológica e estrutural, que precisam ser combatidos. Por mais que falemos sobre a temática é preciso reconhecer que as PcD têm capacidade de se cuidarem, tem responsabilidades e podem tomar decisões por si. Por essa razão, é necessário desconstruir os olhares capacitistas, evidenciando a capacidade constitutiva que a pessoa com deficiência tem dentro das suas especificidades e singularidades, sendo assim o começo para colaborar com o anticapacitismo, pondo fim aos estigmas, estereótipos, preconceitos e discriminações.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos**: estudos históricos e de representações sociais. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – UFSCar, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/1148d616-472d-4f99-941d-ff5973741ec9>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina da Silva. **Normalidade e disnormalidade**: formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

HUTCHEON, Emily J.; WOLBRING, Gregor. Voices of “Disabled” Post Secondary Students: examining higher education “disability” policy using an Ableism Lens. **Journal of Diversity**, 2012, February 6. In Higher Education. Advance online publication. Doi: 10.1037/a0027002. p. 39-49. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-02768-001>. Acesso em 27 set. 2024.

McRUER, Robert. Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: SNYDER, Sharon L.; BRUEGGEMANN, Brenda Jo; GARLAND-THOMSON (Org.). **Disability Studies: Enabling the Humanities**. New York: Modern Language Association of America; 2002. p.88-89.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência e capacitismo**. 262 f. Dissertação (Mestrado) – UFSC. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em 29 jul. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva** (Online), v. 21, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jul. 2025.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahí Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3949-3958, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pvR4YxRFZzcpNDpCZ6YCwLw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. **Viagem ao Interior da Sombra**: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista. 256 f. Dissertação de mestrado em Sociologia. Programa de Pós-Colonialismos e Cidadania Global pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20com%20Capa.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SBP. Transtorno do Espectro do Autismo. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. nº 05, abril de 2019. p. 1-24. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em 22 mai. 2025.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: **III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**. Sofia: Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção. Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena. Unicamp, 2019, p. 16-25. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389.html>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Foto	Links Lattes e Orcid	Minicurrículo
	Alcione Fiel de Freitas Lattes: https://lattes.cnpq.br/0186050735927713 Orcid: https://orcid.org/0009-0006-8579-3362	Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores do PPGED/UEPA.
	Alessandra Cardoso Figueiredo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2219936429382406 Orcid: https://orcid.org/0009-0003-5208-6934	Mestranda do PPGED/UEPA a partir de 2026. Especialista em Currículo e Avaliação na Universidade do Estado do Pará (UEPA), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará. Assessora Pedagógica do curso de Engenharia de Software da UEPA. Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e coordenadora do GT NETEA/NEP/UEPA e coordenadora do GT NETEA/NEP/UEPA.
	Ana Paula Feitosa de Carvalho Lattes: http://lattes.cnpq.br/3913648074763191 Orcid: https://orcid.org/0009-0008-2933-7949	Licenciada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Belém, Brasil.



Angélica Bittencourt Galiza

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/521211>

1062306196

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-1553-8511>

Doutoranda e Mestre em Educação da Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Especialista em Educação Especial sob o enfoque da Inclusão pelo Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Pedagoga pela Universidade da Amazônia (UNAMA).



Anna Paula de Souza Peres de Alcântara

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/586126>

2910711126

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0000-6953-0366>

Licenciada Plena em Letras Libras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/ CCSE). Especialista em Libras, docência, tradução e interpretação pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV). Técnica em Tradução e Interpretação de Libras pelo Centro de Atendimento ao Surdo (CAS/ PA). Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade da Amazônia (UNAMA).



Bianca Campos Valente

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/056017>

886429171

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0002-8237-9765>

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Mestre em Educação (2021), pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Pedagoga da Universidade do Estado do Pará.



Elton Pantoja Coutinho

Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/6525668686515162>
Orcid:
<https://orcid.org/0009-0007-5119-4422>

Mestre em Educação da Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).



Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6059210717048563>
Orcid:
<http://orcid.org/0000-0003-4907-0395>

Doutoranda do PPGED/UEPA. Mestre em Educação Brasileira pela PPGED/UFC. Especialista em Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Licenciada em Pedagogia/Formação de Professores para a Educação Básica/UEPA. Docente da Prefeitura Municipal de Belém. Pedagoga/IFPA. Líder do GEIT/IFPA/Campus Belém e membro do NEP/UEPA, coordenando o GET NETEA/NEP/UEPA.



Hermínio Tavares Sousa dos Santos

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3015712350720899>
Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-2841-9044>

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Campus Belém. Doutor em Educação pelo PPGED/UEPA.



Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>
Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Pós-doutorado em educação na PUC-RIO. Doutorado em Educação pela PUC-SP, com doutorado Sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com o filósofo Enrique Dussel. Mestrado em Educação Popular na UFPB. Docente do PPGED/UEPA.



Janiby Silva de Oliveira

Lattes:

[https://lattes.cnpq.br/73315](https://lattes.cnpq.br/7331532828960496)

32828960496

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-1498-1201>

Mestrado em Educação na linha de Formação de Professores (PPGED/UEPA), Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia (PPGED/UEPA), Professora de AEE (SEDUC/PA).



Jeniffer Thayna Nazare de Souza

Lattes:[http://lattes.cnpq.br/](http://lattes.cnpq.br/2052396272641803)

2052396272641803

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0007-4172-5613>

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação da Amazônia. Graduada em licenciatura em Letras-Libras (UFRA) Universidade Federal Rural da Amazônia.



Jéssica da Luz Sena

Lattes:

[https://lattes.cnpq.br/04252](https://lattes.cnpq.br/0425275409483241)

75409483241

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-3516-7508>

Doutoranda em Educação - UEPA, 2024. Mestrado em Educação - UFPA, 2023. Especialização em Educação Inclusiva no Campo - UFPA, 2019. Membro associada e colaboradora no Grupo de Pesquisa Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará - UEPA.



José Anchieta de Oliveira Bentes

Lattes:

[http://lattes.cnpq.br/080443](http://lattes.cnpq.br/0804431852151011)

1852151011

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.



Juliana Rodrigues Dias

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9053747944400200>

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0006-6003-9937>

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).



Keila de Jesus Morais Lobato

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7770204706147248>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-5899-6299>

Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGED/UEPA. Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, Especialista em Educação Especial Inclusiva e Autismo. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão NEP/UEPA, da Linha de Educação Inclusiva e Diversidade.



Maria Gorete Cruz Procópio

Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/2655793117332765>

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0004-0577-9620>

Doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA. Especialista em História Afro-Brasileira e Indígena (UFPA), Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais. Técnica em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA).



Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7419889797703881>

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0003-9561-2084>

Mestranda em Educação da Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Professora Licenciada em Letras (ESAMAZ). Secretária executiva dos Conselhos Municipais de Controle Social da Educação.



Miguel Costa Silva

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1930749003196707>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-2682-7789>

Doutorando em Educação - UEPA, 2024. Mestrado em Educação - UEPA, 2022. Especialização em Educação Especial e Inclusiva, 2021. Especialização em Ensino da História, 2018. Especialização em Gestão Administrativa da Educação, 2015. Graduação em História - UFPA, 2002. Membro do GELPEA/UEPA, da linha Estudos da Alteridade e Interculturalidade. Membro do NEP/UEPA, da linha de Educação Inclusiva e Diversidade. Diretor de Acesso e Avaliação da UEPA. E prof^o. da UAB/UEPA.



Nathiele Martins Macêdo

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4016562524313497>.

Orcid:

<https://orcid.org/0009-0006-2171-9075>

Mestranda em Educação da Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Tradutora e Intérprete de Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE).



Paulo Everton Fernandes da Silva

Lattes:

<https://lattes.cnpq.br/5507179835725365>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-3426-5181>

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Letras com ênfase em Linguística, e Especialista em Análise do Discurso Midiático.



Rita de Nazareth Souza Bentes

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7957992231090616>
Orcid:
<https://orcid.org/0000-0001-7565-7224>

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará (PPGELL/UEPA) e Professora Adjunta II do Curso de Licenciatura Plena em Letras Libras da UEPA.



Rosângela Araújo Darwich

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3739086980803967>
Orcid:
<https://orcid.org/0000-0001-7325-9097>

Doutora em Psicologia. Pós-doutorado na Universidade Protestante de Ciências Aplicadas de Freiburg, Alemanha. Professora de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Líder do Grupo de Pesquisa “Poesia no Dia a Dia: Grupos Vivenciais e Resiliência” (CNPq).



Scheilla de Castro Abbud Vieira

Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/9284413249021812>
Orcid:
<https://orcid.org/0009-0004-2079-0174>

Mestra em Educação. Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA).



Tânia Regina Lobato dos Santos

Lattes:
<https://lattes.cnpq.br/1033138909231401>
Orcid:
<https://orcid.org/0009-0006-7188-4386>

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – Mestrado e doutorado em Educação na linha de História, Política, Sociedade pela PUC/SP.



Waldma Máira Menezes de Oliveira

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9969566482712444>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>

Pós-doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Pará - UFPA, Faculdade de Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC, Cametá, Brasil.



Walquíria Marcelina de Almeida

Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2642468232587258>

Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-2845-5440>

Mestra em Comunicação, Linguagem e Cultura. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagem e Cultura (PPGLC) da Universidade da Amazônia –UNAMA, Belém, Brasil.

Como construir uma educação que respeite as diversidades de saberes e as alteridades singulares da Amazônia?

Resultado dos debates da disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos” do PPGED/UEPA, esta obra reúne artigos que articulam interculturalidade e inclusão no contexto educacional da Amazônia Paraense.

A coletânea traz reflexões sobre temas como pedagogias interculturais, políticas públicas, planos educacionais individualizados, Desenho Universal de Aprendizagem, Educação do Campo, experiências indígenas, capacitismo, autismo e sexualidade. Com linguagem que reflete o compromisso social, a obra oferece ao leitor um olhar crítico e decolonial sobre os desafios e possibilidades da Educação Inclusiva na Região Amazônica.

As trajetórias acadêmicas e práticas das autoras e dos autores refletem o engajamento em pesquisas e ações voltadas para a valorização da diversidade cultural, a equidade e a justiça social, fundamentais para quem atua na linha de frente da educação brasileira.

Alessandra Cardoso Figueiredo

José Anchieta de Oliveira Bentes

Fernanda Cristina Corrêa Lima Coimbra

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Janiby Silva de Oliveira



ISBN 978-65-265-2481-7

