



Gilson Pôrto Jr.
Miliana Augusta Pereira Sampaio
(Orgs.)

ENTRE SABERES E DIFERENÇAS:



perspectivas interdisciplinares
sobre inclusão, equidade e direitos



Audiodescrição:

Imagem vertical de capa de livro, com estética editorial contemporânea, composição inspirada em elementos naturais e diversidade humana. O fundo é predominantemente bege-claro, com textura semelhante a papel artesanal, sobre o qual se distribuem formas orgânicas em tons de verde, terracota, laranja, azul e marrom. Na parte superior, centralizados, aparecem os nomes dos organizadores em tipografia marrom-escura: "Gilson Pôrto Jr. e Miliana Augusta Pereira Sampaio (Orgs.)". Logo abaixo, em letras grandes e destacadas, encontra-se o título da obra. A expressão "ENTRE SABERES E" aparece em verde-escuro, enquanto "DIFERENÇAS:" aparece em terracota, ambas em tipografia de grande impacto visual. Abaixo do título há uma linha horizontal verde e, em seguida, o subtítulo: "perspectivas interdisciplinares sobre inclusão, equidade e direitos". No lado esquerdo da capa há uma composição vertical de elementos gráficos que remetem à diversidade, ao conhecimento e à natureza. Observam-se folhas, padrões geométricos, uma mão estilizada, um livro aberto e um ícone representando um grupo de pessoas. Na região central e inferior da capa há uma grande composição de silhuetas humanas sobrepostas, representando pessoas diversas. As figuras apresentam diferentes tons de pele e cores — marrom, laranja, azul, verde, terracota, amarelo e cinza — e diferentes características visuais, incluindo cabelos variados, uma pessoa usando óculos e uma pessoa em cadeira de rodas. Algumas silhuetas apresentam elementos vegetais ou formas abstratas integrados à composição. A imagem enfatiza visualmente a pluralidade, a diferença, a inclusão e a convivência entre sujeitos. Na parte inferior, formas onduladas em diferentes tons representam uma paisagem. Há áreas verdes que remetem à vegetação, uma faixa azul que sugere um rio e formas em terracota, bege e verde que lembram relevo e paisagem natural. À direita, destaca-se a silhueta de uma árvore de copa ampla, reforçando a relação entre diversidade humana, território e natureza. No canto inferior central está o logotipo da editora "Observatório edições", acompanhado de um símbolo gráfico formado por formas semelhantes a páginas ou folhas nas cores azul, verde e amarelo. A composição utiliza cores terrosas e naturais, formas orgânicas, silhuetas humanas diversificadas e elementos associados à natureza e ao conhecimento, criando uma identidade visual que comunica inclusão, pluralidade, interdisciplinaridade, equidade e direitos. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Miliana Augusta Pereira Sampaio
(Orgs.)

**ENTRE SABERES E DIFERENÇAS:
perspectivas interdisciplinares sobre
inclusão, equidade e direitos**

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.
Arte de capa: Gilson Pôrto Jr. com uso de prompt autoral.
Publicado em: Setembro/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

E61

Entre saberes e diferenças : perspectivas interdisciplinares sobre inclusão, equidade e direitos / organização de Gilson Pôrto Jr. e Miliana Augusta Pereira Sampaio.
— Palmas, TO : Observatório Edições, 2026.

258 p.

Contém bibliografia
ISBN 978-65-977070-8-9

1. Inclusão social. 2. Equidade. 3. Direitos humanos. 4. Educação inclusiva. 5. Interdisciplinaridade. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Sampaio, Miliana Augusta Pereira.

CDD 370.115
CDU 37.043.2
LCC LC1200

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

PÔRTO JR., Gilson; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira (Orgs.). **ENTRE SABERES E DIFERENÇAS: perspectivas interdisciplinares sobre inclusão, equidade e direitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 258 p. ISBN 978-65-977070-8-9

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *l*.
PÔRTO JR., Gilson; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira (Orgs.). **ENTRE SABERES E DIFERENÇAS: perspectivas interdisciplinares sobre inclusão, equidade e direitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO/ 9

CAPÍTULO 1 – GLOBALIZAÇÃO EM PERSPECTIVA: Práticas Inclusivas e Tecnologias Digitais no Ensino de Geografia / 19

Fran Correa e Castro Lara e Alessandra Furtado de Oliveira

CAPÍTULO 2 – TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Possibilidades, Desafios e Impactos na Aprendizagem / 39

Aline dos Santos Ribeiro

CAPÍTULO 3 – PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E A ATIVIDADE DOCENTE DIANTE DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: uma Revisão Sistemática / 55

Miliana Augusta Pereira Sampaio e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

CAPÍTULO 4 – ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS E TERAPÊUTICO-OCUPACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: Estado da Arte / 81

Miliana Augusta Pereira Sampaio, Ivonete Marques Carvalho, Jakeline Jorge Silva e Rafaele Fonseca dos Santos

CAPÍTULO 5 – O PRINCÍPIO DA EQUIDADE NO SUS: Desafios e Perspectivas para um Atendimento Diverso e Inclusivo na Saúde Pública / 111

Flávia Silva de Souza, Kelly Cristina Freire Doria, Maria do Carmo Cisne, Carlos Hilton, Silvia Cristina Rufino e Robisom Damasceno Calado

CAPÍTULO 6 – VOLUNTÁRIOS DA PÁTRIA: Invisibilização, Deficiência e Exclusão no Pós-Guerra do Paraguai / 147

Alessandra Furtado de Oliveira, Jacqueline de Faria Barros Ramos, Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa e Ruth Maria Mariani Braz

CAPÍTULO 7 – A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: desafios, legislação e práticas para garantir equidade e acesso a todos / 177

Sílvia Cristina Rufino, Ester Chapiro e Pedro R. Bom

CAPÍTULO 8 – ATUAÇÃO DO LEDOR E TRANSCRITOR NO ENSINO SUPERIOR: uma revisão dos estudos publicados / 221

Luciana Perdigão, Alessandro Câmara De Souza, Tamires Cavina Pessoa e Natália Oliveira de Arruda Rosario

ÍNDICE REMISSIVO / 241

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 249

Pensar a inclusão no mundo contemporâneo exige ultrapassar fronteiras disciplinares, questionar práticas historicamente consolidadas e reconhecer que as diferenças constituem a própria experiência humana. Inclusão não se limita à presença de determinados sujeitos nos espaços sociais, educacionais, científicos ou institucionais. Ela pressupõe participação, reconhecimento, acessibilidade, equidade, autonomia e, sobretudo, a efetivação de direitos.

É a partir dessa compreensão que nasce *Entre Saberes e Diferenças: Perspectivas Interdisciplinares sobre Inclusão, Equidade e Direitos*, obra que reúne estudos provenientes de diferentes campos do conhecimento e estabelece diálogos entre educação, saúde, história, tecnologia, Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. Embora os capítulos apresentem objetos, sujeitos e contextos

distintos, compartilham uma inquietação fundamental: como construir sociedades e instituições capazes de reconhecer as diferenças sem transformá-las em desigualdades, exclusões, invisibilidades ou restrições à participação?

A interdisciplinaridade que caracteriza esta coletânea não constitui apenas uma escolha metodológica ou editorial. Ela emerge da própria complexidade dos fenômenos abordados. As barreiras à participação humana não pertencem exclusivamente à educação, à saúde, à tecnologia ou às relações sociais. Elas atravessam instituições, discursos, práticas profissionais, políticas públicas, processos históricos e formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos.

Por essa razão, compreender a inclusão demanda colocar diferentes saberes em diálogo e reconhecer que nenhuma área, isoladamente, consegue responder à pluralidade das necessidades humanas.

No campo educacional, essa discussão ganha contornos importantes ao aproximar globalização, tecnologias digitais, aprendizagem significativa e educação inclusiva. A experiência desenvolvida no ensino de Geografia demonstra que as tecnologias podem assumir relevante papel na mediação pedagógica quando utilizadas de maneira crítica, intencional e comprometida com a participação dos estudantes. Mais do que incorporar recursos digitais à sala de aula, trata-se de criar oportunidades para investigar, interpretar e compreender criticamente as transformações do mundo contemporâneo, respeitando diferentes ritmos, formas de expressão e modos de aprender. O estudo evidencia, ainda, o fortalecimento da autonomia investigativa, do pensamento crítico e da participação dos estudantes quando práticas pedagógicas inovadoras e recursos tecnológicos são articulados aos princípios da inclusão.

A tecnologia reaparece na coletânea sob outra dimensão igualmente relevante: a da acessibilidade e das Tecnologias

Assistivas. Nesse debate, os recursos tecnológicos deixam de ser compreendidos apenas como instrumentos e passam a integrar estratégias destinadas à autonomia, à comunicação, à aprendizagem e à eliminação de barreiras. O capítulo evidencia que a efetividade da Tecnologia Assistiva depende de sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas e com uma concepção de deficiência que considere as barreiras existentes nos contextos sociais e educacionais.

Essa perspectiva permite compreender que não é o recurso tecnológico, isoladamente, que produz inclusão. Seu potencial transformador está relacionado à finalidade com que é utilizado, às necessidades dos sujeitos e às condições de participação que consegue promover. Assim, acessibilidade e inclusão deixam de ser adaptações periféricas e passam a constituir princípios orientadores do processo educativo.

O olhar sobre a diversidade educacional amplia-se no capítulo dedicado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A revisão sistemática sobre programas de enriquecimento curricular e atividade docente chama atenção para um público que, embora reconhecido no âmbito da Educação Especial, ainda enfrenta desafios relacionados à identificação, ao atendimento adequado e à construção de oportunidades educacionais compatíveis com suas potencialidades.

A análise das pesquisas publicadas entre 2019 e 2024 demonstra crescimento do interesse científico pelo tema e destaca a centralidade do professor na implementação das práticas de enriquecimento curricular. Ao mesmo tempo, evidencia lacunas relacionadas à formação docente, à diversidade dos contextos educacionais, às diferentes etapas de ensino e aos impactos emocionais vivenciados pelos estudantes com AH/SD.

O enriquecimento curricular emerge, nesse contexto, como possibilidade de ampliar oportunidades de aprendizagem, estimular criatividade, autonomia e desenvolvimento cognitivo e oferecer

respostas educacionais mais coerentes com as características desses estudantes. Entretanto, sua efetivação encontra barreiras quando os professores não dispõem de formação específica ou quando faltam suporte institucional e políticas capazes de sustentar essas práticas.

Esse capítulo amplia uma compreensão essencial presente em toda a obra: incluir também significa reconhecer potencialidades. A diferença não pode ser observada exclusivamente a partir da dificuldade, da deficiência ou da necessidade de suporte. Uma educação comprometida com a equidade precisa identificar singularidades, talentos, formas distintas de aprender e diferentes necessidades educacionais, oferecendo condições para que cada estudante encontre possibilidades reais de desenvolvimento e participação.

A discussão sobre a inclusão escolar adquire outra dimensão no estudo dedicado à autorregulação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao analisar estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais utilizadas no contexto escolar, o capítulo estabelece uma interface particularmente representativa da proposta desta coletânea: o encontro entre Educação e Saúde em torno das necessidades concretas do estudante.

A revisão identifica três grandes eixos de intervenção: estratégias psicopedagógicas para o desenvolvimento da autorregulação; estratégias terapêutico-ocupacionais relacionadas à organização sensorial e à participação escolar; e práticas interdisciplinares entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. Entre os recursos encontrados estão suportes visuais, mediação psicopedagógica, atividades lúdicas, adaptações ambientais, estratégias de integração sensorial e planejamento colaborativo, associados ao fortalecimento da autonomia, da regulação emocional, do engajamento e da participação escolar.

Nesse debate, a autorregulação assume lugar fundamental por envolver a capacidade de monitorar e ajustar pensamentos, emoções e comportamentos diante das demandas do ambiente.

Planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, automonitoramento e manejo das emoções tornam-se, assim, habilidades importantes não apenas para o desempenho acadêmico, mas para a autonomia e a participação da criança no cotidiano escolar.

A aproximação entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional demonstra, de maneira concreta, a potência da interdisciplinaridade. Enquanto a primeira contribui para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, dos estilos cognitivos e das barreiras relacionadas ao processo educativo, a segunda volta-se à participação da criança em suas ocupações cotidianas, atuando sobre ambiente, rotinas, aspectos sensoriais e habilidades necessárias ao desempenho funcional. A articulação entre esses campos amplia as possibilidades de participação efetiva do estudante no ambiente escolar.

Esse diálogo ganha ainda maior relevância diante de uma lacuna identificada pelo próprio estudo: entre os artigos analisados, apenas dois apresentaram intervenções que integravam explicitamente conhecimentos e práticas da Psicopedagogia e da Terapia Ocupacional. A constatação reforça a necessidade de superar práticas fragmentadas e construir intervenções nas quais escola, profissionais especializados e família compartilhem objetivos, responsabilidades e estratégias.

Da educação, o debate sobre equidade e direitos desloca-se para a saúde pública brasileira. Ao discutir o princípio da equidade no Sistema Único de Saúde, outro capítulo problematiza barreiras estruturais, comunicacionais, formativas e gerenciais que dificultam a consolidação de um atendimento verdadeiramente diverso e inclusivo. A análise evidencia que garantir formalmente o acesso não é suficiente quando determinados grupos continuam encontrando obstáculos para que suas necessidades, singularidades e formas de comunicação sejam reconhecidas.

Nesse sentido, a equidade aparece como condição necessária para que a universalidade se materialize. Reconhecer diferenças

implica compreender que sujeitos e grupos vivenciam condições sociais distintas e, portanto, podem demandar respostas diferenciadas para que seus direitos sejam efetivamente assegurados.

A discussão conduz a uma compreensão mais ampla de inclusão: não basta abrir as portas das instituições. É necessário observar quem consegue entrar, permanecer, comunicar-se, participar, aprender, ser cuidado, tomar decisões e exercer autonomia dentro delas.

Mas compreender os desafios atuais da inclusão também exige interrogar a história.

É nessa direção que o estudo sobre os Voluntários da Pátria e os chamados “Inválidos da Pátria”, no contexto posterior à Guerra do Paraguai, oferece uma contribuição singular à coletânea. Ao recuperar a experiência de ex-combatentes mutilados e progressivamente invisibilizados pela memória oficial, o capítulo evidencia como determinadas concepções sobre deficiência, incapacidade e valor social foram historicamente construídas. O apagamento desses sujeitos revela processos de marginalização que continuam dialogando com debates contemporâneos sobre inclusão, cidadania e reconhecimento social.

A reflexão histórica permite perceber que palavras, classificações e representações nunca são neutras. Expressões utilizadas no passado para designar pessoas com deficiência carregavam concepções que frequentemente reduziam os sujeitos às suas limitações corporais, obscurecendo sua autonomia, cidadania e dignidade. Revisitar essas experiências significa não apenas recuperar sujeitos apagados das narrativas oficiais, mas compreender as raízes históricas de processos de exclusão e capacitismo que ainda desafiam as sociedades contemporâneas.

É justamente nesse encontro entre passado e presente, educação e saúde, tecnologia e acessibilidade, potencialidade e

necessidade de apoio, direitos e participação que reside a identidade desta obra.

Entre Saberes e Diferenças convida o leitor a compreender a inclusão como um processo amplo, histórico, relacional e permanentemente inacabado. Seus capítulos demonstram, por diferentes caminhos, que incluir não significa simplesmente inserir aquele que foi excluído em estruturas previamente estabelecidas. Significa também interrogar essas estruturas, identificar as barreiras que produzem exclusões e transformar práticas, relações, políticas e instituições.

O título desta coletânea expressa, assim, sua principal intenção. Estamos entre saberes porque nenhuma área do conhecimento, isoladamente, consegue responder à complexidade da diversidade humana. Estamos entre diferenças porque é justamente no encontro com distintas formas de existir, aprender, comunicar-se, desenvolver-se e participar que emergem possibilidades de reconhecimento e transformação.

Os diferentes capítulos também demonstram que a diversidade humana não pode ser interpretada por uma única direção. Ela se manifesta no estudante com deficiência que necessita de Tecnologia Assistiva; na criança com TEA que demanda estratégias para ampliar sua autorregulação e participação; no estudante com Altas Habilidades/Superdotação que precisa de oportunidades de enriquecimento para desenvolver suas potencialidades; no usuário do SUS que encontra barreiras para exercer plenamente seu direito à saúde; nos sujeitos historicamente invisibilizados pela deficiência; e nos estudantes que encontram nas tecnologias digitais novas possibilidades de participação e construção do conhecimento.

Essa pluralidade fortalece uma das principais mensagens da coletânea: equidade não significa oferecer a todos exatamente as mesmas condições, mas reconhecer necessidades, potencialidades,

contextos e barreiras para garantir oportunidades efetivas de participação e desenvolvimento.

Educação, saúde, história e tecnologia encontram-se nestas páginas não para oferecer respostas definitivas, mas para ampliar perguntas e construir novas possibilidades de compreensão. Em comum, os estudos reafirmam a necessidade de superar perspectivas centradas exclusivamente no indivíduo e direcionar o olhar também para as barreiras sociais, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, institucionais e históricas que restringem sua participação.

A inclusão, nessa perspectiva, deixa de ser responsabilidade exclusiva de especialistas ou de determinados setores e passa a constituir um compromisso ético, científico, educacional, político e social. Do mesmo modo, a equidade não representa concessão, benefício ou privilégio, mas um caminho para transformar direitos formalmente reconhecidos em experiências concretamente vividas.

Ao reunir diferentes pesquisadores, campos de investigação e objetos de estudo, esta obra aposta no diálogo como possibilidade de transformação. Afinal, são as fronteiras entre os conhecimentos que frequentemente revelam novas perguntas; são as diferenças que desafiam certezas estabelecidas; e são os direitos que nos recordam que nenhuma sociedade pode considerar-se verdadeiramente inclusiva enquanto determinados sujeitos permanecerem invisibilizados, silenciados ou impedidos de participar plenamente de seus espaços.

Que Entre Saberes e Diferenças: Perspectivas Interdisciplinares sobre Inclusão, Equidade e Direitos possa contribuir para pesquisadores, professores, profissionais da saúde, estudantes, gestores, famílias e demais leitores interessados na construção de práticas e conhecimentos comprometidos com a dignidade humana, a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

Mais do que reunir capítulos, esta coletânea propõe um encontro: entre áreas do conhecimento, entre tempos históricos,

entre diferentes modos de aprender e participar, entre potencialidades e necessidades, entre experiências e, sobretudo, entre pessoas.

Porque reconhecer as diferenças é apenas o início.

Transformar barreiras em possibilidades, invisibilidade em reconhecimento, desigualdades em equidade e direitos em participação efetiva é o desafio que permanece diante de nós.

Palmas, 2026.

Os organizadores

GLOBALIZAÇÃO EM PERSPECTIVA: Práticas Inclusivas e Tecnologias Digitais no Ensino de Geografia

Fran Correa e Castro Lara
Alessandra Furtado de Oliveira

Introdução

O ensino de Geografia ocupa papel central na formação crítica dos estudantes ao possibilitar a compreensão das transformações do espaço geográfico e das relações entre sociedade, natureza, tecnologia e território. Em um contexto marcado pela intensificação da globalização, torna-se necessário que a escola favoreça a leitura crítica do mundo contemporâneo e de suas contradições. Como afirma Callai:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes

distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. (Callai, 2005, p.228)

Portanto, aprender Geografia significa desenvolver a capacidade de “ler o mundo”, compreendendo as relações entre os lugares vividos e os processos mais amplos que configuram a sociedade. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens.

A globalização, por sua vez, não pode ser compreendida apenas como um processo econômico de integração mundial. Segundo Milton Santos (2021), “Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação comprometida com a análise crítica da realidade, permitindo que os estudantes compreendam os impactos da globalização em seu cotidiano e em diferentes grupos sociais.

Nessa direção, Paulo Freire (1996) destaca que a educação deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele de forma crítica e transformadora. A leitura crítica da realidade constitui, portanto, condição fundamental para a emancipação dos sujeitos e para a participação ativa na vida social. Assim, ao discutir temas como globalização, circulação de informações, desigualdades socioespaciais e cultura digital, o ensino de Geografia pode favorecer a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os desafios educacionais contemporâneos também exigem que a escola reconheça a diversidade presente em seus espaços e promova práticas pedagógicas comprometidas com a participação de todos os estudantes. A educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que as diferenças fazem parte dos processos educativos e de que a aprendizagem deve ocorrer em ambientes

capazes de acolher e valorizar a diversidade humana. Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2015, p.14), “Tendemos, pela distorção/redução de uma ideia, a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas”, esquecendo que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação.

Paralelamente, as transformações tecnológicas das últimas décadas modificaram significativamente as formas de produção, circulação e acesso ao conhecimento. O uso cotidiano de dispositivos digitais, redes sociais e plataformas de comunicação influencia as formas de aprender, interagir e produzir informações, demandando da escola novas estratégias pedagógicas capazes de dialogar com essa realidade. De acordo com Pierre Lévy (1999), a cibercultura inaugura novas possibilidades de construção coletiva do conhecimento, favorecendo práticas colaborativas e participativas.

Nesse contexto, o uso pedagógico das tecnologias digitais pode contribuir para a construção de práticas mais inclusivas, ao ampliar formas de acesso à informação, comunicação e expressão das aprendizagens. Quando articuladas a objetivos educacionais críticos, essas ferramentas favorecem diferentes modos de participação dos estudantes e possibilitam a construção coletiva do conhecimento geográfico. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar a cultura digital como uma competência essencial da Educação Básica e ao defender o uso crítico, ético e criativo das tecnologias nos processos educativos.

É nesse cenário que se insere a experiência desenvolvida em uma escola municipal de Niterói, por meio da parceria entre a professora regente de Geografia e um estudante da Universidade Federal Fluminense, participante das ações de aproximação entre universidade e educação básica. A proposta foi realizada com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando o laboratório de

informática como espaço de investigação, reflexão e construção coletiva do conhecimento sobre a temática da globalização.

Partindo dos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), da educação inclusiva e do uso crítico das tecnologias digitais, buscou-se desenvolver atividades que favorecessem a participação dos estudantes, a construção de conhecimentos geográficos e a análise crítica das múltiplas dimensões da globalização. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como o uso de ferramentas digitais, articulado aos princípios da aprendizagem significativa e da educação inclusiva, contribui para a compreensão crítica da globalização no ensino de Geografia, ampliando as possibilidades de participação e construção do conhecimento no contexto escolar.

Referencial teórico

Embora os autores apresentados dialoguem a partir de diferentes campos de conhecimento, suas contribuições convergem para a compreensão de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, a inclusão e a participação dos estudantes. Santos (2021) oferece subsídios para a análise das contradições da globalização; Freire (1996) e Callai (2005) destacam a importância da leitura crítica do mundo e da realidade vivida pelos sujeitos; Lévy (1999) evidencia as potencialidades da cultura digital para a construção coletiva do conhecimento; Ausubel (2003) reforça a relevância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem; e Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de garantir a participação de todos os estudantes nos processos educativos.

Complementarmente, Oliveira, Pagoto e Braz (2021) e Oliveira et al. (2022) demonstram como práticas inclusivas e planejamentos pedagógicos flexíveis podem favorecer o protagonismo discente e ampliar oportunidades de aprendizagem.

A articulação entre esses referenciais teóricos encontra-se sintetizada no Quadro 1

Quadro 1 – Articulação entre os referenciais teóricos do estudo

Autor	Conceito central	Diálogo com a experiência
Santos (2021)	Globalização	Compreensão crítica das desigualdades e contradições do mundo globalizado
Freire (1996)	Educação crítica	Formação de sujeitos capazes de ler e transformar a realidade.
Callai (2005)	Leitura do mundo	Relação entre o ensino de Geografia e as experiências cotidianas dos estudantes.
Lévy (1999)	Cibercultura	Uso das tecnologias digitais como espaços de interação e construção coletiva do conhecimento.
Ausubel (2003)	Aprendizagem significativa	Valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes.
Mantoan (2015)	Educação inclusiva	Participação e aprendizagem de todos os estudantes.
Oliveira, Pagoto e Braz (2021)	Inclusão e protagonismo	Desenvolvimento de práticas pedagógicas

		participativas e inclusivas.
Oliveira et al. (2022)	Planejamento inclusivo	Flexibilização pedagógica e ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir dessa articulação teórica, compreende-se que o ensino de Geografia pode constituir importante espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais. Ao relacionar os conhecimentos prévios dos estudantes às discussões sobre globalização e cultura digital, torna-se possível promover aprendizagens significativas, ampliar a participação discente e fortalecer a construção de uma leitura crítica da realidade. Esses pressupostos orientaram o planejamento e a execução da experiência pedagógica apresentada neste estudo.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido em uma escola municipal do município de Niterói, Rio de Janeiro, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi conduzida pela professora regente de Geografia em parceria com um estudante do curso de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), inserido em ações de aproximação entre Universidade e Educação Básica.

O planejamento da atividade fundamentou-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os novos conhecimentos estabelecem relações com saberes já presentes na estrutura cognitiva dos estudantes. Nessa perspectiva, Ausubel (2003) destaca que os conhecimentos

prévios constituem elementos fundamentais para a construção de novas aprendizagens, orientando a organização de propostas pedagógicas que valorizem as experiências dos sujeitos. Assim, antes do início das pesquisas, foi realizada uma conversa dialogada com a turma para identificar percepções, conhecimentos e questionamentos relacionados ao tema da globalização.

A atividade foi desenvolvida no laboratório de informática da escola, espaço escolhido por possibilitar o acesso a diferentes fontes de informação e favorecer a construção coletiva do conhecimento. Ao discutir a cibercultura, Lévy (1999) ressalta que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação, colaboração e compartilhamento de saberes. Com base nessa perspectiva, os estudantes foram organizados em grupos temáticos, cada um responsável por investigar uma dimensão específica da globalização, buscando compreender como esse fenômeno se manifesta em diferentes aspectos da vida contemporânea.

A distribuição dos temas procurou contemplar tanto os elementos estruturais da globalização quanto suas implicações sociais, econômicas, culturais e ambientais, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas investigadas pelos grupos de estudantes

Grupo temático	Aspectos discutidos pelos estudantes
Globalização e espaço geográfico	Transformações territoriais, fluxos globais e circulação de mercadorias
Indústria e pecuária x globalização	Produção em larga escala, consumo e impactos ambientais
Questões energéticas	Recursos naturais, petróleo e fontes renováveis

Mudanças no mundo do trabalho	Automação, desemprego e precarização
Comunicações, transportes e fluxos	Internet, redes sociais e circulação de informações
Globalização e cultura	Influências culturais, música, moda e identidade
Contradições e desigualdades	Exclusão social e desigualdade socioespacial
Globalização e pandemias	COVID-19 e circulação global de pessoas
Organizações internacionais	ONU, OMS e relações políticas globais

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Após a definição dos temas, os grupos realizaram pesquisas em diferentes fontes digitais previamente selecionadas pelos mediadores. Durante esse processo, foram incentivadas a análise crítica das informações encontradas, a colaboração entre os integrantes e a construção de sínteses capazes de relacionar os conteúdos pesquisados às experiências vividas pelos estudantes. Tal organização buscou favorecer uma compreensão mais ampla da globalização, permitindo que diferentes perspectivas fossem exploradas coletivamente.

A proposta também foi estruturada a partir dos princípios da educação inclusiva. Ao discutir a construção de ambientes educacionais mais participativos, Mantoan (2015) defende que as práticas pedagógicas devem considerar a diversidade presente na sala de aula e garantir oportunidades efetivas de aprendizagem para todos os estudantes:

Uma outra situação que implica recriação dos espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito ao trabalho em sala de aula, ainda muito marcado pela individualização das tarefas, pelo aluno, que trabalha na maior parte do tempo sozinho, em sua carteira, mesmo que as atividades sejam comuns a todos. Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos e diversificados, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns.(Mantoan, 2015, p.37).

Considerando essa perspectiva, foram realizadas mediações diferenciadas ao longo da atividade, respeitando ritmos, interesses e formas distintas de participação (Foto 1). O planejamento dialogou ainda com Oliveira et al. (2022), ao buscar estratégias que ampliassem o acesso aos conteúdos e favorecessem o envolvimento dos estudantes nas diferentes etapas da proposta.

Foto 1 – Estudantes realizando pesquisas sobre globalização no laboratório de informática.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Concluída a etapa de investigação, os grupos socializaram os conhecimentos produzidos por meio de apresentações orais e debates coletivos. Esse momento possibilitou a troca de experiências, a problematização dos conteúdos pesquisados e a ampliação das reflexões sobre as múltiplas dimensões da globalização. Como destaca Freire (1996), o diálogo constitui elemento fundamental para a construção do conhecimento, favorecendo a participação ativa dos sujeitos nos processos educativos.

Os dados analisados neste estudo foram constituídos a partir das observações realizadas durante a atividade, dos registros produzidos pelos estudantes e das interações estabelecidas ao longo das pesquisas e apresentações. A análise ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando compreender as contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem dos conteúdos geográficos e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A globalização como fenômeno multifacetado: da pesquisa à leitura crítica do mundo

A organização dos grupos permitiu que os estudantes participassem de diferentes formas das atividades propostas, contribuindo de acordo com suas potencialidades e interesses. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões apresentadas por Oliveira et al. (2022), ao defenderem que práticas pedagógicas inclusivas devem oferecer múltiplas possibilidades de participação e expressão das aprendizagens, valorizando as singularidades dos estudantes.

Durante as atividades, observou-se que muitos estudantes associavam inicialmente a globalização apenas ao avanço tecnológico e à comunicação pela internet. No entanto, à medida que as pesquisas avançavam, passaram a estabelecer relações entre os conteúdos investigados e situações presentes em seu cotidiano, como o consumo de produtos importados, o uso das redes sociais, as mudanças nas formas de trabalho e os impactos ambientais decorrentes da produção em larga escala.

Essa ampliação da compreensão aproxima-se das reflexões de Callai (2005), para quem o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente o mundo em que vivem. Ao relacionar os conteúdos pesquisados às experiências concretas dos sujeitos, a atividade favoreceu uma leitura mais abrangente dos processos globais e de seus reflexos nos espaços locais.

Os grupos responsáveis pelas temáticas "Globalização e espaço geográfico", "Comunicações, transportes e fluxos" e "Globalização e cultura" destacaram especialmente as transformações provocadas pela circulação acelerada de informações, pessoas e mercadorias. Tais discussões permitiram compreender que os avanços tecnológicos ampliam as conexões

globais, mas também produzem novas formas de dependência e desigualdade.

Nesse sentido, as análises desenvolvidas pelos estudantes dialogam com a compreensão de Santos (2021) de que a globalização deve ser entendida para além da ideia de integração mundial, no sentido de produzir conhecimento:

Gente junto cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura de vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. (Santos, 2001, p.144)

A discussão dessa perspectiva contribuiu para que os estudantes percebessem que os benefícios decorrentes da globalização não são distribuídos de maneira homogênea entre os diferentes grupos sociais e territórios.

Tecnologias digitais e aprendizagem significativa na construção do conhecimento geográfico

A utilização do laboratório de informática constituiu elemento central para o desenvolvimento da proposta. O acesso às tecnologias digitais permitiu que os estudantes assumissem papel mais ativo na investigação dos conteúdos, ampliando as possibilidades de pesquisa, seleção de informações e construção coletiva do conhecimento.

Ao discutir a cibercultura, Lévy (1999) afirma que os ambientes digitais favorecem novas formas de interação e compartilhamento de saberes. Essa perspectiva foi observada durante a realização das atividades, especialmente nos momentos

em que os grupos compartilhavam informações encontradas em diferentes fontes e construíam coletivamente suas sínteses.

Os estudantes demonstraram elevado interesse pelas atividades realizadas no ambiente digital, participando ativamente das pesquisas e das discussões propostas. O uso das tecnologias também favoreceu a aproximação entre os conteúdos curriculares e as experiências vividas pelos alunos, tornando as aprendizagens mais significativas.

Sob essa perspectiva, os resultados observados corroboram as contribuições de Ausubel (2003), que destaca a importância dos conhecimentos prévios na construção de novas aprendizagens. Ao iniciar a atividade com uma conversa diagnóstica sobre globalização, foi possível identificar concepções já existentes e utilizá-las como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos.

Os grupos que investigaram as temáticas relacionadas às comunicações, redes sociais e circulação de informações apresentaram grande envolvimento com o trabalho, estabelecendo relações entre as pesquisas realizadas e suas experiências cotidianas no ambiente digital. Essa aproximação contribuiu para que os estudantes reconhecessem a presença da globalização em práticas aparentemente simples do dia a dia, fortalecendo a compreensão dos conteúdos geográficos trabalhados.

Inclusão, participação e protagonismo estudantil

Outro aspecto relevante observado durante a experiência refere-se à participação dos estudantes nas diferentes etapas da proposta. A organização em grupos favoreceu a colaboração, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, possibilitando que diferentes formas de participação fossem valorizadas.

Ao discutir a educação inclusiva, Mantoan (2015) destaca que a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (Mantoan, 2015, p.38).

Ao longo da atividade, observou-se que a diversidade de funções assumidas pelos integrantes dos grupos favoreceu o envolvimento de estudantes com diferentes perfis e níveis de participação. Enquanto alguns assumiram a liderança das pesquisas, outros contribuíram na organização das informações, na elaboração das sínteses ou nas apresentações realizadas posteriormente.

Essa dinâmica permitiu ampliar as possibilidades de participação e dialoga com as reflexões de Oliveira, Pagoto e Braz (2021), que destacam a importância de práticas pedagógicas capazes de promover o protagonismo estudantil e a inclusão de sujeitos historicamente vulnerabilizados.

De forma semelhante, Oliveira et al. (2022) ressaltam que o planejamento pedagógico deve considerar diferentes formas de acesso aos conteúdos e de expressão das aprendizagens. Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais associada ao trabalho colaborativo mostrou-se uma estratégia relevante para ampliar as oportunidades de participação dos estudantes.

A etapa de socialização revelou-se particularmente significativa, pois permitiu que os estudantes compartilhassem conhecimentos, debatessem diferentes pontos de vista e ampliassem suas reflexões acerca dos impactos da globalização na sociedade contemporânea. As apresentações evidenciaram avanços na capacidade argumentativa, na leitura crítica das informações

pesquisadas e na compreensão das múltiplas dimensões do fenômeno estudado.

Além disso, a experiência reforçou a importância do diálogo como elemento constitutivo do processo educativo. Conforme afirma Freire (1996), a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente. A participação ativa dos estudantes durante as pesquisas e apresentações demonstra o potencial de práticas pedagógicas colaborativas para a construção de aprendizagens mais significativas, críticas e inclusivas.

Desafios da globalização postos no próprio exercício

A utilização da internet no trabalho nos expôs às contradições próprias do estado atual da globalização.

O primeiro foram os programas de inteligência artificial. Os alunos demonstraram recusa e insegurança em pesquisar por conta própria (ler, interpretar e sintetizar) mesmo avisados de que isso prejudicaria a qualidade do texto e de que teriam de citar suas fontes ao fim do trabalho. Este problema foi em sua maior parte superado na medida que os próprios alunos observavam seus resultados e acabavam sendo obrigados a buscar as informações do modo "tradicional", na falta de um termo melhor. Isto, inclusive, levou a diversos grupos de alunos frequentarem o laboratório de informática fora do horário de aula, para que continuassem o trabalho com um acompanhamento mais próximo pelos responsáveis.

O segundo foi evitar sites não confiáveis dentro do universo vasto de informações que se colocava diante dos alunos. Este processo foi cuidadosamente acompanhado pelo estagiário e pela professora, e gerou uma compreensão concreta do cuidado necessário na atualidade no levantamento de dados e fontes.

O terceiro se dá pelo próprio uso do computador. Alunos que possuíam computadores em casa demonstraram maior agilidade no

trabalho, conseguindo adiantar suas pesquisas fora da escola em alguns casos. Foi uma grande oportunidade para que estudantes que não possuíam acesso a esta tecnologia fora da escola pudessem se familiarizar com aparelho e outros programas (especialmente o *Canva*, muito utilizado na elaboração dos slides das apresentações).

Numa menção honrosa, um dos casos mais satisfatórios foi durante uma ida de um grupo ao laboratório fora do horário de aula. Ao entrarem em um site, os dois alunos presentes questionaram o que eram os “cookies” oferecidos, que levou a um diálogo surpreendentemente aprofundado sobre capitalismo informacional e globalização.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar como o uso de ferramentas digitais, articulado aos princípios da aprendizagem significativa e da educação inclusiva, pode contribuir para a compreensão crítica da globalização no ensino de Geografia. A experiência desenvolvida com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental evidenciou que a utilização do laboratório de informática, associada a estratégias pedagógicas participativas, favoreceu o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento e ampliou as possibilidades de reflexão sobre as múltiplas dimensões da globalização.

As atividades realizadas permitiram que os estudantes compreendessem a globalização para além de seus aspectos tecnológicos e econômicos, reconhecendo suas relações com questões culturais, ambientais, políticas e sociais presentes no cotidiano. A investigação dos diferentes temas propostos possibilitou a ampliação do pensamento crítico e a construção de relações entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos próprios estudantes, fortalecendo a leitura do mundo e a compreensão das dinâmicas contemporâneas.

Os resultados também evidenciaram o potencial das tecnologias digitais como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem. O acesso a diferentes fontes de informação, a realização de pesquisas e a socialização coletiva dos conhecimentos produzidos favoreceram práticas mais colaborativas, reflexivas e significativas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia investigativa e da participação discente.

No que se refere à inclusão, a experiência demonstrou que o planejamento de atividades flexíveis e colaborativas pode ampliar as oportunidades de participação dos estudantes, valorizando diferentes formas de expressão, interação e construção do conhecimento. A organização do trabalho em grupos, as mediações realizadas ao longo das atividades e a utilização de recursos digitais favoreceram o envolvimento dos estudantes nas diferentes etapas da proposta, reafirmando a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade presente no contexto escolar.

Destaca-se ainda a relevância da parceria entre a escola pública e a Universidade Federal Fluminense e o cruzamento interdisciplinar entre História e Geografia em meio ao contexto da utilização da tecnologia digital na educação, que possibilitou a construção coletiva de uma experiência pedagógica articulada às demandas da educação básica e aos desafios contemporâneos da formação docente. Essa aproximação contribuiu tanto para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes quanto para o fortalecimento de práticas educativas inovadoras e inclusivas.

Por fim, considera-se que experiências como a apresentada neste estudo reforçam a importância de integrar tecnologias digitais, ensino de Geografia e educação inclusiva na construção de propostas pedagógicas que promovam a participação, o pensamento crítico e a formação cidadã. Espera-se que este relato possa inspirar novas práticas e reflexões sobre o potencial das

tecnologias como instrumentos de democratização do conhecimento e de fortalecimento de uma educação mais significativa, participativa e inclusiva.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <https://shre.ink/3PTG> Acesso em 23/05/26.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/3PTX> Acesso em 23/05/26.

CALLAI, Helena Copetti. *Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://shre.ink/3PQc> Acesso em 23/05/26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014. Disponível em: <https://shre.ink/3PTf> Acesso em 23/05/26.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://shre.ink/3PkY> Acesso em 23/05/26.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://shre.ink/38XC> Acesso em 15/06/26.

OLIVEIRA, Alessandra Furtado de; PAGOTO, B.; BRAZ, R. M. M. *Vaza mosquito! Relato de experiência exitosa sobre a prevenção da dengue com crianças vulneráveis: (in)formando e incluindo*. In: **Do campo para a cidade: propostas para uma educação inclusiva**. Rio de

Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021. p. 205-216. Disponível em: <https://shre.ink/3PWd> Acesso em: 23 maio 2026.

OLIVEIRA, Alessandra Furtado de; BRAZ, Ruth Maria Mariani; BARROS, Jaqueline de Faria; MENDES, Maria Cristina Barbosa; PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva. **Planejando o desenho universal como facilitador de uma educação verdadeiramente inclusiva**. In: **ISIPCPI 2022**. Anais [...]. 2022. Disponível em: Even3. Acesso em: 23 maio 2026.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Record, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/3mSY> Acesso em 23/05/26

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Possibilidades, Desafios e Impactos na Aprendizagem

Aline dos Santos Ribeiro

Introdução

De acordo com Mendes (2010) a educação especial teve origem no Brasil no século XIX com o modelo vigente de instituições européias e com uma perspectiva médico assistencial, de acordo com Jannuzzi (1992), a predominância destas abordagens centradas no déficit, influenciaram diretamente as práticas educacionais. A inclusão e a acessibilidade na educação brasileira resultam de um processo histórico complexo, marcado por avanços institucionais e permanências de práticas excludentes.

Nessa mesma direção, Mazzotta (2005) e Aranha (1989; 2005) destacam que as políticas educacionais foram, por muito tempo, marcadas pela segregação, enquanto Cunha (1988) evidencia que, mesmo com avanços pedagógicos, persistiram mecanismos de classificação e exclusão. Assim, a construção da inclusão no país não

ocorreu de forma linear, mas em meio a tensões entre segregação, integração e reconhecimento da diversidade.

Dialogando com esse percurso, Reis e Coutinho (2024) indicam uma mudança importante: a transição de um modelo clínico para uma abordagem baseada nos direitos humanos. Essa leitura converge com as reflexões de Pletsch, que compreende a deficiência a partir do modelo social, como resultado de barreiras e desigualdades produzidas pela sociedade. Nesse sentido, a inclusão passa a depender das condições de acessibilidade e participação oferecidas aos sujeitos.

Os marcos legais garantem um avanço nesse modelo, garantindo o direito à educação e o uso de tecnologias assistivas, porém, ainda há uma divergência entre legislação e prática, o que evidencia a carência na formação docente e a persistência em práticas excludentes entre os discentes público alvo da educação especial. Pletsch (2020) reforça esse ponto ao destacar a “crise de identidade” da Educação Especial, quando de um lado temos modelos segregadores e do outro propostas pedagógicas inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 06 de julho de 2015 consolidou direitos relacionados à acessibilidade, à participação social e à educação inclusiva, reconhecendo a deficiência a partir de uma perspectiva biopsicossocial e reafirmando a necessidade de eliminação das barreiras sobretudo atitudinais que limitam a participação plena dos sujeitos na sociedade. A LBI também destaca a importância da acessibilidade comunicacional, tecnológica e pedagógica, reforçando o papel das Tecnologias Assistivas como instrumentos de promoção da autonomia e da inclusão educacional.

Sendo assim, a tecnologia assistiva configura-se como um recurso fundamental para promover acessibilidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Contudo, seu potencial depende de sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas e com uma

mudança de concepção sobre a deficiência, entendida como parte da diversidade humana.

A educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil exige integrar avanços legais, revisão de práticas históricas e investimento em formação docente e recursos acessíveis. Trata-se de construir uma cultura educacional comprometida com a equidade, a participação e o respeito às diferenças e não apenas um cumprimento legal.

O presente capítulo tem como objetivo discutir o papel das tecnologias assistivas no contexto educacional, abordando seus conceitos, finalidades, exemplos de aplicação e os desafios relacionados à sua implementação nas instituições de ensino.

O que são Tecnologias Assistivas

A Tecnologia Assistiva (TA) compreende um conjunto de recursos, produtos, metodologias, estratégias, serviços e práticas voltados à promoção da acessibilidade, da autonomia e da participação social das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Seu principal objetivo é minimizar barreiras que dificultam a comunicação, a mobilidade, o acesso à informação e a aprendizagem, favorecendo maior independência e inclusão nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Segundo Bersch (2007, p. 31), a Tecnologia Assistiva é uma “expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”. Essa definição evidencia que a TA não se restringe a equipamentos tecnológicos sofisticados, abrangendo também adaptações, metodologias, estratégias pedagógicas e recursos acessíveis capazes de ampliar a participação dos sujeitos na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996) reconhece a Educação Especial como modalidade

transversal de ensino e assegura aos estudantes público-alvo da educação especial o acesso a currículos, métodos, recursos educativos e serviços específicos que garantam sua permanência e participação no ensino regular. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva assume papel relevante na efetivação do direito à educação inclusiva.

Além disso, o Decreto nº 5.296/2004 representou avanço significativo ao regulamentar normas gerais de acessibilidade, especialmente no campo da comunicação e da informação. O documento estabelece medidas relacionadas à acessibilidade digital, à telefonia acessível, ao uso de intérpretes de LIBRAS, à audiodescrição e às legendas ocultas, ampliando o debate sobre a eliminação de barreiras comunicacionais e inclusão social (Vital; Queiroz, 2008).

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou importantes garantias relacionadas à acessibilidade e à Tecnologia Assistiva. A legislação define como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência. A partir dessa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida não apenas pelas limitações individuais, mas também pelas barreiras existentes nos ambientes sociais, educacionais e comunicacionais.

A Tecnologia Assistiva no contexto escolar desempenha papel fundamental na promoção da inclusão educacional, permitindo que estudantes com deficiência participem das atividades de forma mais autônoma e equitativa. Entre os recursos que podem ser utilizados estão pranchas de comunicação alternativa e aumentativa, materiais com letras ampliadas, *softwares* com leitores de tela, teclados adaptados, aplicativos com jogos pedagógicos acessíveis e etc.

A TA envolve diferentes dimensões, como produtos, recursos e estratégias pedagógicas. Os produtos correspondem aos

equipamentos e ferramentas utilizados para ampliar capacidades funcionais; os recursos dizem respeito aos materiais adaptados que facilitam o acesso às atividades escolares; e as estratégias envolvem práticas metodológicas adotadas pelos professores para garantir participação e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que nem toda tecnologia utilizada na educação pode ser considerada assistiva. Um computador, por exemplo, constitui uma tecnologia comum. Contudo, quando associado a recursos de acessibilidade, como ampliadores de tela ou sintetizadores de voz ele passa a exercer função assistiva, uma vez que tais recursos contribuem para dar autonomia e romper barreiras educacionais de alunos público alvo da educação especial. Dessa forma, o que caracteriza a Tecnologia Assistiva não é apenas o recurso tecnológico em si, mas sua finalidade de promover acessibilidade, autonomia e inclusão.

Mais do que instrumentos tecnológicos, esses recursos representam possibilidades concretas de transformação das experiências educacionais e de ampliação da participação social.

Para que servem as Tecnologias Assistivas

A discussão sobre a inclusão educacional tem evidenciado a necessidade de estratégias que atendam à diversidade dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva emerge como um recurso fundamental para promover acessibilidade, autonomia e participação no ambiente escolar, não se restringindo a um único público, mas beneficiando diferentes perfis de estudantes (Ratuchne et al., 2024).

Conforme apontam os autores sua utilização em contextos educacionais contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e funcionais, além de favorecer a inclusão e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

Autonomia

Um dos principais objetivos da Tecnologia Assistiva é promover autonomia. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão efetiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e a criação de condições que favoreçam a participação ativa dos sujeitos nos diversos espaços sociais e educacionais.

A autonomia também está relacionada à comunicação. Ferramentas de comunicação alternativa auxiliam estudantes autistas não verbais ou com dificuldades de fala a expressarem desejos, emoções e necessidades. Dessa forma, a Tecnologia Assistiva contribui diretamente para o fortalecimento da autoestima e da participação ativa dos sujeitos nos diferentes espaços sociais.

A cartilha do Novo Viver sem Limites (Brasil, 2023) destaca que a acessibilidade e a Tecnologia Assistiva são fundamentais para assegurar autonomia, cidadania e inclusão social das pessoas com deficiência, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à eliminação de barreiras.

Inclusão educacional

No campo educacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando práticas discriminatórias e determinando que as instituições promovam condições de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva e adaptações razoáveis para garantir a permanência e a participação dos estudantes. Dessa forma, a legislação reforça que a inclusão não deve ser compreendida como favor ou adaptação pontual, mas como direito fundamental garantido por lei.

Para Mantoan (2003), a escola inclusiva deve reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, superando práticas excludentes e promovendo ambientes acessíveis a todos os estudantes. Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva

torna-se importante instrumento pedagógico para garantir equidade no acesso à aprendizagem.

É importante destacar o papel do professor na mediação desses recursos. A efetividade da Tecnologia Assistiva depende do conhecimento que o educador possui sobre o estudante como um todo, suas necessidades e potencialidades. Assim, a formação docente torna-se essencial para que os recursos sejam utilizados de forma crítica e integrada às práticas pedagógicas.

Conforme Tannús Valadão e Mendes (2018), a formação continuada é indispensável para que os profissionais compreendam a acessibilidade como parte do currículo e não apenas como suporte complementar.

Além disso, a inclusão educacional não depende apenas da presença de tecnologias, mas de uma mudança de concepção sobre a deficiência. O foco deixa de estar na limitação individual e passa a considerar as barreiras presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, a TA funciona como instrumento de acessibilidade e garantia de direitos.

Participação social

Os estudos analisados indicam que a utilização da TA favorece o engajamento dos estudantes, melhora a comunicação e amplia as possibilidades de participação nas atividades escolares, reforçando a Tecnologia Assistiva como ferramenta relevante para a educação inclusiva de modo geral (Ratuchne et al., 2024).

A participação social das pessoas com deficiência também é fortalecida quando existem políticas públicas que assegurem acessibilidade digital, comunicacional e arquitetônica. Nesse sentido, a cartilha do Novo Viver sem Limites (Brasil, 2023) enfatiza a necessidade de integração entre educação, tecnologia e inclusão social para promover cidadania e participação plena de estudantes com deficiência para uma educação que englobe a todas as pessoas.

Entretanto, os desafios persistem, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias e à necessidade de formação docente para o uso adequado desses recursos. Além disso, evidencia-se a importância de ampliar pesquisas aplicadas que investiguem, na prática, os impactos da Tecnologia Assistiva em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva configura-se como elemento essencial na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, ao possibilitar a superação de barreiras e a valorização das diferenças. Sua adoção contribui para promover um ensino mais equitativo, acessível e centrado no potencial de cada aluno.

Exemplos de Tecnologias Assistivas

As Tecnologias Assistivas podem se apresentar de diferentes formas, desde soluções simples até sistemas mais complexos de acessibilidade. A seguir, são apresentados alguns exemplos de recursos amplamente utilizados para promover comunicação, autonomia e inclusão de pessoas com deficiência.

Hand Talk

Aplicativo voltado para acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes. A ferramenta realiza tradução simultânea entre Língua Portuguesa e LIBRAS, contribuindo para ampliar a comunicação em diferentes contextos sociais e educacionais.

Além da versão gratuita disponível para dispositivos móveis, o aplicativo oferece soluções corporativas voltadas para acessibilidade em sites e plataformas digitais, permitindo que conteúdos sejam traduzidos para LIBRAS.

Be My Eyes

Aplicativo que conecta pessoas cegas ou com baixa visão a voluntários com visão por meio de videochamadas. O usuário pode solicitar auxílio para diferentes atividades cotidianas, como leitura de

embalagens, identificação de objetos, cor de roupas, localização de ambientes etc. Além disso por meio da IA, ele pode descrever imagens estáticas e dinâmicas

A ferramenta amplia possibilidades de autonomia e participação social, permitindo suporte colaborativo em tempo real.

Braille Academy Play & Learn

Aplicativo educacional desenvolvido para auxiliar usuários na aprendizagem do sistema Braille. A plataforma apresenta conteúdos relacionados a letras, números, pontuação e símbolos especiais, organizados em diferentes níveis de aprendizagem.

Esse tipo de recurso contribui para o processo de alfabetização e inclusão de pessoas com deficiência visual.

Motrix

Aplicativo que permite que pessoas com deficiências motoras severas utilizem computadores por meio de comandos de voz. O sistema possibilita controlar o cursor do mouse, abrir programas e executar diferentes funções no computador.

Desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o *software* representa importante iniciativa brasileira no campo da acessibilidade digital.

CittaMobi Acessibilidade

O CittaMobi possui funcionalidades voltadas para pessoas com deficiência visual, permitindo consultar horários de ônibus em tempo real e acessar rotas de transporte público.

Entre os recursos disponíveis estão avisos de proximidade dos ônibus, localização de pontos próximos e filtros para ônibus adaptados para cadeirantes. Essas funcionalidades favorecem a mobilidade e independência no deslocamento urbano.

ABC Autismo

O ABC Autismo é um aplicativo desenvolvido por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas com base nos princípios do programa TEACCH. A ferramenta apresenta atividades organizadas em diferentes níveis de dificuldade, voltadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicacionais de pessoas autistas.

O aplicativo demonstra como recursos digitais podem contribuir para mediação pedagógica e desenvolvimento da aprendizagem.

Matraquinha

O Matraquinha é um aplicativo de comunicação alternativa voltado principalmente para pessoas autistas não verbais ou com dificuldades de fala. Seu funcionamento ocorre por meio de cartões ilustrados que, ao serem selecionados, reproduzem mensagens em áudio.

A ferramenta amplia possibilidades de comunicação e expressão, favorecendo participação social e interação nos diferentes ambientes.

Desafios para implementação

Apesar dos avanços relacionados à inclusão e à acessibilidade, a implementação das Tecnologias Assistivas ainda enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro.

Um dos principais obstáculos refere-se ao custo de determinados recursos e equipamentos. Embora existam ferramentas gratuitas e acessíveis, muitas escolas ainda possuem dificuldades para adquirir tecnologias específicas ou manter infraestrutura adequada para utilização desses recursos.

Outro desafio importante está relacionado à formação docente. Muitos professores não recebem preparação suficiente para utilizar Tecnologias Assistivas em suas práticas pedagógicas, o

que pode limitar o potencial desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o acesso às tecnologias ocorre de forma desigual entre diferentes regiões e instituições de ensino. Escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à conectividade, equipamentos e suporte técnico, sem contar que nem em todas as residências de todos os alunos há o acesso a internet e a tais dispositivos.

Também é importante considerar que a simples presença de tecnologias não garante inclusão. A efetividade da Tecnologia Assistiva depende de práticas pedagógicas comprometidas com acessibilidade, participação e valorização das diferenças. Dessa forma, é necessário compreender a inclusão como responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, professores, famílias e comunidade escolar.

Considerações finais

A construção de uma educação inclusiva exige o reconhecimento da diversidade humana e o compromisso com a superação das barreiras que limitam a participação dos estudantes. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas desempenham papel fundamental ao ampliar possibilidades de comunicação, aprendizagem, autonomia e participação social.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência represente importante avanço jurídico, sua efetivação ainda encontra limitações relacionadas à infraestrutura escolar, à formação docente e à desigualdade no acesso às tecnologias. Isso evidencia que a existência de legislação, por si só, não garante práticas inclusivas efetivas, sendo necessário investimento contínuo em políticas públicas, acessibilidade digital e formação profissional.

Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que a Tecnologia Assistiva não se restringe a equipamentos sofisticados, mas engloba diferentes recursos, estratégias e metodologias

capazes de promover acessibilidade em distintos contextos educacionais. Seu potencial está diretamente relacionado à forma como esses recursos são integrados às práticas pedagógicas e às políticas de inclusão.

Também se evidenciou que, apesar dos avanços legais e tecnológicos, ainda persistem desafios importantes, como a desigualdade de acesso, os custos de implementação e a necessidade de formação docente. Tais questões demonstram que a inclusão não depende apenas da disponibilidade de tecnologias, mas de mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar.

Dessa forma, investir em Tecnologias Assistivas significa investir em equidade, participação e garantia de direitos. Mais do que ferramentas de apoio, esses recursos representam possibilidades concretas de construção de uma educação mais democrática, acessível e centrada no potencial de cada sujeito.

Referências

ABC AUTISMO. **ABC Autismo**. Disponível em: ABC Autismo. Acesso em: 08 maio 2026.

BE MY EYES. **Be My Eyes**. Disponível em: [Be My Eyes](#). Acesso em: 08 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [Planalto – Lei Brasileira de Inclusão](#). Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Viver sem Limites: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: MDHC, 2023. Disponível em: <https://novoviversem limite.mdh.gov.br/wp-content/uploads/2026/03/documento-de-suporte-web.pdf> Acesso em 12 de maio de 2026

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva.** Porto Alegre: CEDI, 2007.

CITTAMOBIL. **CittaMobi Acessibilidade.** Disponível em: [CittaMobi](#). Acesso em: 08 maio 2026.

HAND TALK. **Hand Talk Tradutor para Libras.** Disponível em: [Hand Talk](#). Acesso em: 08 maio 2026.

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

MATRAQUINHA. **Matraquinha.** Disponível em: [Matraquinha](#). Acesso em: 08 maio 2026.

MENDES, E. G. Breve história da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22. No. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041> Acesso em: 18 de abril de 2026.

MOTRIX. **Projeto Motrix**. Disponível em: [NCE UFRJ - Motrix](#). Acesso em: 08 maio 2026.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, 29(1), 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600> Acesso em 22 de abril de 2026.

RATUCHNE, P. A. O.; MUNHOZ, M. L. L.; BARBY, A. A. O. M.; SILVA, R. T. M.; SCARIOTT, G. C. Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 116– 130, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/9107> Acesso em 04 de maio de 2026.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. . HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, p. 2725- 2741, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17490/9908> Acesso em 20 de abril de 2026.

VITAL, Flavia Maria de Paiva; QUEIROZ, Marco Antônio de. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 48.

PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E A ATIVIDADE DOCENTE DIANTE DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: uma Revisão Sistemática

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado desafios significativos para a implementação de práticas inclusivas na educação, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Embora o discurso pela inclusão tenha ganhado força, ainda é notável a dificuldade dos docentes em construir ambientes pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno desses alunos, cujas demandas educacionais se diferenciam das abordagens tradicionais da Educação Especial.

A diversidade crescente das salas de aula exige que os professores adaptem continuamente suas práticas para responder às necessidades específicas dos estudantes, entretanto, persiste uma insegurança quanto à capacidade de oferecer intervenções eficazes,

sobretudo para aqueles com AH/SD, grupo que tem sido negligenciado pelas políticas públicas e práticas pedagógicas vigentes (Martins; Chacon, 2019).

A modalidade da Educação Especial no Brasil tem voltado seu foco, em sua maior parte, aos estudantes com deficiências e transtornos, deixando em segundo plano aqueles com altas habilidades, o que evidencia uma lacuna importante no sistema educacional (Nakano, 2019). Essa invisibilidade se reflete nos dados oficiais: do total de 46,7 milhões de alunos da educação básica em 2021, apenas uma pequena fração foi identificada com AH/SD, representando aproximadamente 1,7% dos estudantes incluídos na Educação Especial (INEP, 2021). No estado de São Paulo, maior sistema educacional do país, esse cenário se repete, com apenas 51.652 estudantes reconhecidos com altas habilidades/superdotação em meio a milhões de matriculados (Rangni; Rossi; Koga, 2021).

Tais números indicam uma subnotificação significativa, que impacta diretamente a formulação de políticas públicas, a alocação de recursos e a oferta de práticas pedagógicas apropriadas. Nesse sentido, os programas de enriquecimento curricular aparecem como uma estratégia fundamental para promover um atendimento educacional diferenciado e adequado às características desses alunos. Contudo, a efetivação desses programas enfrenta barreiras relacionadas à formação insuficiente dos professores, que muitas vezes não possuem preparo técnico-pedagógico adequado para planejar e aplicar estratégias de enriquecimento que estimulem a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo desses estudantes (Kaufman; Plucker; Russell, 2017).

A ausência de políticas específicas, aliada à carência de suporte institucional, contribui para a persistência dessa lacuna na prática escolar, dificultando a construção de ambientes que valorizem e ampliem as potencialidades dos alunos com AH/SD (Nakano, 2022). É imprescindível, portanto, que a formação docente

contemple o domínio de estratégias de enriquecimento curricular em todas as etapas da educação básica, promovendo a construção de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes, considerando suas necessidades e talentos singulares (Machado; Stoltz, 2018; Almeida et al., 2017).

A atuação do professor nesse contexto é essencial não apenas para o reconhecimento inicial das potencialidades, mas também para a elaboração e implementação de práticas pedagógicas que assegurem a inclusão real e o sucesso educacional dos alunos superdotados. Partindo desse panorama, o presente estudo tem como objetivo geral realizar uma revisão sistemática da literatura para analisar as contribuições das pesquisas acadêmicas que abordam os programas de enriquecimento curricular e sua articulação com a prática docente frente aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Entre os objetivos específicos, destacam-se a identificação dos principais enfoques e tendências temáticas das produções científicas, o mapeamento dos desafios e das estratégias para a atuação docente e a compreensão das formas de aplicação desses programas no contexto educacional brasileiro. Ao realizar essa análise, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento na área e fornecer subsídios que auxiliem a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes com AH/SD.

Método

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura com base nos princípios do protocolo PRISMA-P (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Protocols*), conforme orientações de Moher et al. (2015), a fim de garantir rigor metodológico, transparência e reprodutibilidade. A busca foi conduzida entre os meses de janeiro e maio de 2025, nas seguintes bases de dados

científicas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), SciELO Brasil, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Portal de Periódicos da CAPES e *Google Acadêmico*. Essas plataformas foram selecionadas por sua ampla cobertura em áreas como Psicologia, Educação e Educação Especial.

Estratégia de busca

A busca bibliográfica seguiu um recorte temporal compreendido entre os anos de 2019 e 2024, com foco na produção científica publicada nesse intervalo. Foram utilizados os seguintes descritores combinados: “programa de enriquecimento”, “docente” e “altas habilidades”, sempre em português, mas considerando artigos também publicados em outros idiomas, desde que vinculados ao contexto educacional brasileiro. Nas bases SciELO, PePSIC e CAPES, os descritores foram inseridos nos campos de título, resumo e palavras-chave. Já na base *Google Acadêmico*, devido ao elevado número de retornos, utilizou-se a combinação “programa de enriquecimento AND docente AND altas habilidades”, com filtro por relevância e idioma. A triagem dos resultados foi realizada até o ponto em que os artigos deixaram de manter relação direta com os três termos combinados, identificando-se, assim, um marco de saturação teórica.

Critérios de elegibilidade

Foram incluídos nesta revisão os estudos que atendiam aos seguintes critérios: (1) abordassem, direta ou indiretamente, a relação entre programas de enriquecimento e a atuação docente no campo das altas habilidades/superdotação; (2) fossem publicados entre 2019 e 2024; (3) estivessem disponíveis em texto completo; (4) tivessem sido revisados por pares; (5) estivessem contextualizados na realidade educacional brasileira.

Foram excluídos: (1) trabalhos repetidos nas bases; (2) artigos que tratavam da temática de forma genérica ou sem foco na atuação

docente; (3) estudos realizados exclusivamente em contextos internacionais; (4) resenhas, dissertações, teses ou textos não publicados em periódicos científicos; (5) produções que tratavam da educação especial sem relação com programas de enriquecimento voltados às altas habilidades; (6) estudos com foco exclusivo em estudantes, sem articulação direta com práticas, percepções ou formação docente.

A seleção dos estudos foi feita com base na leitura dos títulos e resumos, realizada de forma independente por dois revisores, garantindo maior confiabilidade ao processo. Em casos de divergência, os artigos foram discutidos até o consenso, conforme recomendado por Gough, Oliver e Thomas (2017).

Registro de estudos

A triagem e organização dos dados foram realizadas por meio de uma planilha no *Microsoft Excel*. Para cada artigo incluído, registrou-se: título, autores, periódico, ano de publicação, base de dados, tipo de estudo (empírico, teórico ou revisão), e foco principal (práticas pedagógicas, formação docente ou percepções sobre enriquecimento). Três pesquisadores participaram dessa etapa: dois doutores em educação, atuando em pares para garantir rigor e confiabilidade na seleção. O processo envolveu as etapas de leitura inicial, elegibilidade e análise dos textos completos.

Extração dos dados

A análise dos dados consistiu na categorização dos estudos com base em critérios definidos previamente: ano de publicação, tipo de abordagem (empírica, teórica, revisão de literatura, estudo de caso), foco temático (formação docente, práticas pedagógicas ou percepções docentes), e, nos estudos empíricos, o número de professores participantes e o nível de ensino em que atuavam. Os dados foram organizados em frequências absolutas e relativas (percentuais), com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin

(2016) e complementada por procedimentos descritivos conforme sugerido por Gil (2019).

Avaliação do risco de viés

Alguns fatores metodológicos podem ter influenciado os resultados desta revisão. A limitação aos anos de 2019 a 2024, ainda que justificada pela atualidade dos dados, pode ter deixado de fora estudos relevantes de anos anteriores. Além disso, a escolha dos descritores, ainda que específicos, pode não ter contemplado todas as variações terminológicas utilizadas pelos autores sobre programas de enriquecimento e docência. No caso do *Google Acadêmico*, apesar do uso de filtros e organização por relevância, a ausência de curadoria sistemática pode ter causado a exclusão de estudos potencialmente relevantes, como indicam Haddaway et al. (2015). Tais limitações são comuns em revisões sistemáticas, mas foram mitigadas pela aplicação dos critérios de inclusão e pela atuação de revisores independentes.

Resultados & discussões

O fluxograma PRISMA descreve o processo de seleção dos estudos em quatro etapas fundamentais: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão (Santos; Cunha, 2020). Na fase de identificação, são mapeados os estudos a partir das bases de dados selecionadas, utilizando descritores previamente definidos. Em seguida, na triagem, são removidas as duplicatas e excluídos os trabalhos que, após leitura dos títulos e resumos, não atendem aos critérios do estudo. Na etapa de elegibilidade, realiza-se a leitura completa dos textos restantes, aplicando critérios mais rigorosos para avaliar sua adequação. Por fim, na fase de inclusão, são definidos os artigos que comporão a amostra final da análise (Moher et al., 2015; Page et al., 2021).

Na fase de identificação deste estudo, foram encontrados inicialmente 847 registros por meio das buscas realizadas nas bases

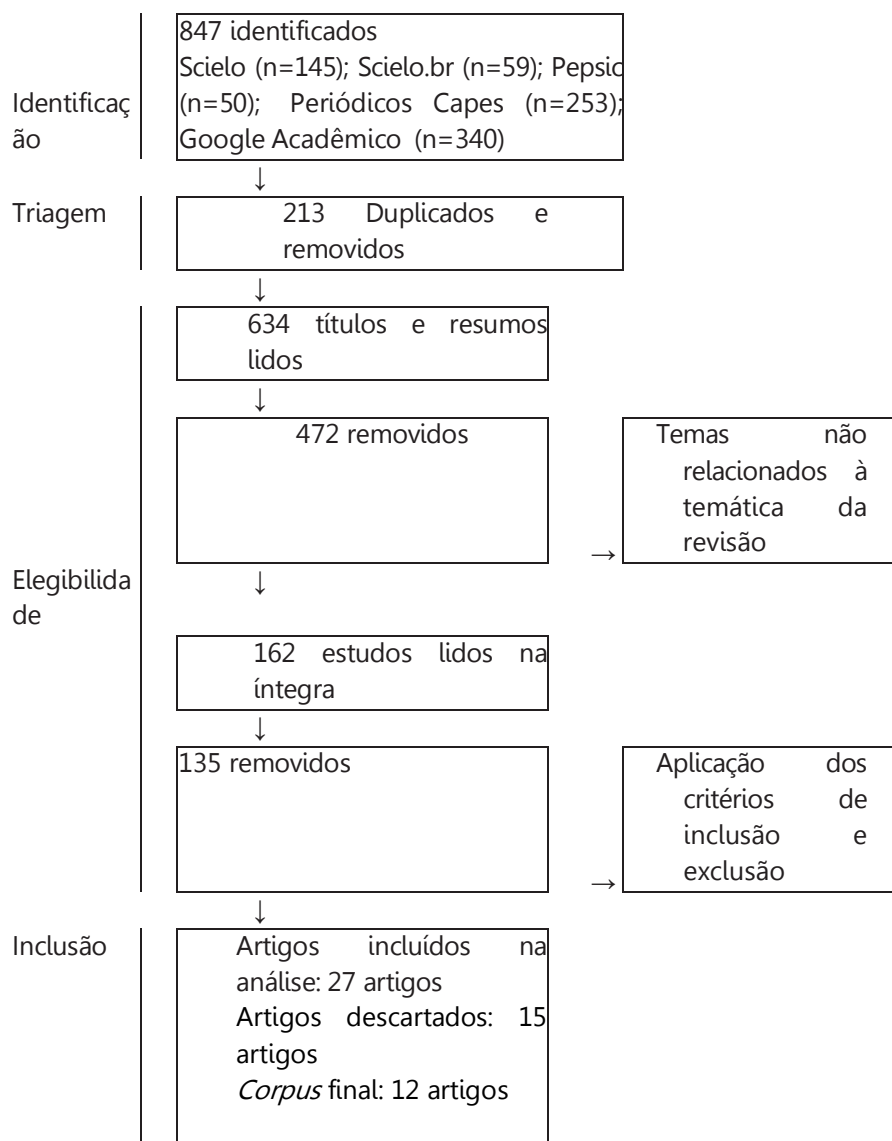
de dados SciELO, SciELO Brasil, PePSIC, Periódicos CAPES e *Google Acadêmico*, entre janeiro e maio de 2025. Após a remoção de duplicatas (213 registros), restaram 634 artigos únicos para triagem.

Durante a etapa de triagem, os títulos e resumos dos 634 artigos foram analisados por dois revisores independentes. Após essa análise inicial, 472 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão definidos (foco fora da temática, ausência de relação com o professor ou com programas de enriquecimento, estudo fora do contexto brasileiro, entre outros), restando 162 artigos para leitura completa.

Na fase de elegibilidade, os textos completos desses 162 estudos foram lidos e analisados de forma criteriosa. Nessa etapa, 135 artigos foram excluídos, por se tratarem de resenhas, dissertações, textos com enfoque genérico na educação especial, ou que não abordavam especificamente o papel docente em programas de enriquecimento para altas habilidades. Por fim, na fase de inclusão, 27 artigos foram selecionados para compor o corpus da análise final desta revisão sistemática, por atenderem integralmente aos critérios metodológicos e temáticos definidos.

Durante a avaliação completa, 15 artigos foram descartados por apresentarem abordagens divergentes, como falta de ênfase no papel do docente (Sabatella, 2012), temas gerais sobre educação especial sem foco em altas habilidades/superdotação (Miranda et al., 2012) ou por não abordarem especificamente programas de enriquecimento (Freitas et al., 2012). Com isso, o *corpus* final ficou composto por 12 artigos, que passaram pela análise qualitativa para identificar as tendências e lacunas no conhecimento científico acerca do enriquecimento curricular atrelado a realidade do professor no trabalho junto a alunos com altas habilidades/superdotação.

Figura 1 - Fluxograma de Busca e Seleção dos Artigos

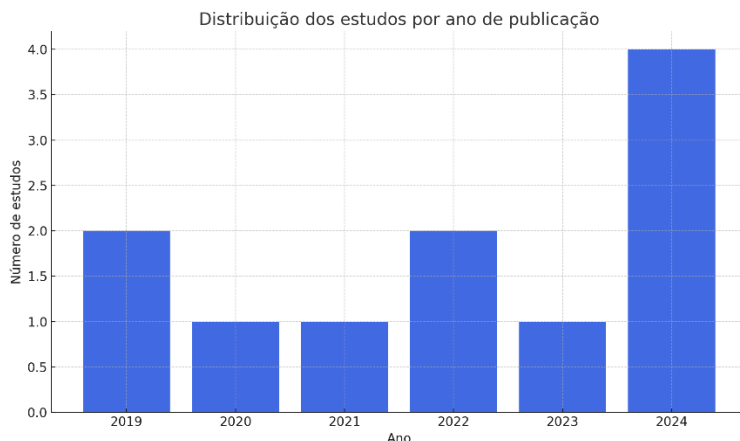


Fonte: Elaboração própria.

Analizando os dados do gráfico a seguir, referente à distribuição dos estudos por ano de publicação, verifica-se uma tendência de crescimento gradual no interesse científico sobre programas de enriquecimento curricular voltados para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) entre os anos de 2019 e 2024. Os anos com maior concentração de estudos foram 2024 (com 4 publicações) e 2019 e 2022 (com 2 publicações cada), o que demonstra um movimento atenção à temática, sobretudo no período mais recente. Esse crescimento pode estar relacionado ao avanço das políticas públicas de inclusão e à ampliação do debate sobre práticas pedagógicas diferenciadas que contemplem a diversidade de talentos no ambiente escolar.

Essa tendência acompanha os achados de pesquisas anteriores, como os de Martins et al. (2016), que apontaram um aumento mais significativo na produção acadêmica voltada para AH/SD a partir dos anos 2000, com destaque para o papel do professor e estratégias educacionais diferenciadas. Em revisão recente, Silva e Andrade (2023) também ressaltam que o enriquecimento curricular tem sido uma das estratégias mais discutidas nas políticas e nas pesquisas voltadas à superdotação, especialmente no que diz respeito ao papel ativo do professor como mediador da aprendizagem avançada. Dessa forma, os dados apontam para uma crescente valorização dos programas de enriquecimento e da formação docente como elementos centrais para o atendimento qualificado de alunos com AH/SD no contexto brasileiro.

Gráfico 1 - Fluxograma de Busca e Seleção dos Artigos



Fonte: Elaboração própria.

É notável que a maioria das pesquisas encontradas sobre a atuação docente frente às altas habilidades/superdotação (AH/SD) seja recente, o que contrasta com o fato de que a legislação brasileira já reconhecia esse público desde os anos 1970. A Lei nº 5.692/71 foi pioneira ao incluir, em seu texto, a obrigatoriedade do atendimento educacional aos alunos superdotados (Brasil, 1971).

No entanto, essa previsão legal não foi acompanhada, ao longo das décadas seguintes, de uma implementação efetiva nas escolas. Embora existam marcos legais importantes, a consolidação de práticas voltadas para esse público tem sido lenta. Esse movimento começa a se tornar mais expressivo apenas nas últimas décadas, impulsionado por políticas públicas mais específicas e pela ampliação dos estudos acadêmicos sobre o tema (Faveri; Heinzle, 2019; Pérez; Freitas, 2014; Rondini; Martins; Medeiros, 2021).

Apesar dos avanços legais, os dados indicam um distanciamento entre o que está previsto nas normativas e o que ocorre na prática educacional. Isso pode ser atribuído, em grande parte, à falta de preparo adequado dos professores para atuar com estudantes com AH/SD (Santos; Guenther; Zaniolo, 2016). Essa

lacuna revela que, embora as políticas públicas estejam estabelecidas, sua difusão ainda é limitada, inclusive entre os profissionais da educação, o que compromete a efetividade do atendimento a esses estudantes (Faveri; Heinzle, 2019).

Outro dado analisado nesta investigação refere-se às temáticas centrais abordadas pelos estudos selecionados, com ênfase em práticas educativas voltadas para o enriquecimento curricular de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Observa-se, de forma geral, um predomínio de pesquisas que privilegiam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas na oferta de atividades de enriquecimento, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem e no estímulo ao potencial dos alunos superdotados no contexto da escola comum (Renzulli, 2004; Freitas & Pérez, 2018). Em especial, a docência aparece como um eixo transversal nas pesquisas, evidenciando-se ora como agente na mediação das práticas de enriquecimento, ora como público-alvo de ações formativas que visam à qualificação para o atendimento a esse público-alvo da educação especial (Pérez; Freitas, 2014; Almeida & Prado, 2011).

Em relação à identificação das temáticas principais, os artigos analisados foram agrupados em categorias por similaridade de conteúdo, totalizando 11 diferentes temas. Os agrupamentos refletem a diversidade de abordagens sobre o enriquecimento curricular e sua relação com a prática docente, os processos de identificação, o uso de tecnologias educacionais e o desenvolvimento integral dos alunos com AH/SD. A seguir, a Tabela apresenta as temáticas encontradas, com respectivas frequências e porcentagens, permitindo visualizar as ênfases predominantes nos estudos que compuseram este levantamento:

Quadro 1 – Temáticas investigadas nos estudos analisados sobre AH/SD e enriquecimento curricular

Temática investigada	Frequência	Porcentagem (%)
Enriquecimento curricular (geral e específico: tipo I, II e III)	8	23,5%
Identificação de estudantes com AH/SD	5	14,7%
Formação de professores sobre AH/SD	4	11,8%
Avaliação de desempenho cognitivo, acadêmico e/ou comportamental	4	26.6%
Estratégias pedagógicas e recursos educacionais	3	20.2%
Práticas pedagógicas inclusivas	3	20.0%
Uso de tecnologia no enriquecimento (ex: aplicativo Neurus.Zone)	1	6.7%
Parcerias entre ensino superior e básico para atendimento de AH/SD	1	6.7%
Desenvolvimento da criatividade como competência essencial	1	6.7%
Subjetividade e desenvolvimento emocional de crianças com AH/SD	1	6.7%
Políticas públicas e desafios na implantação de cultura de atendimento aos superdotados	1	6.7%

Fonte: Elaboração própria

Observou-se que, no presente estudo, a análise das temáticas abordadas nos artigos resultou em um número expressivo de classificações (n=32), pois vários trabalhos enfocavam múltiplos aspectos relacionados às altas habilidades e superdotação. A média

encontrada foi de aproximadamente 2,9 temáticas por artigo, o que justifica a contabilização individualizada de cada ocorrência temática. Esses focos refletem a relevância atribuída à construção de subsídios teóricos e metodológicos essenciais para fundamentar estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

A centralidade da formação do professor e suas práticas no campo da educação para AH/SD se justifica frente aos desafios históricos e atuais vivenciados no contexto escolar, tais como a escassez de preparo específico, a limitada oferta de materiais didáticos adaptados e a insuficiência de políticas públicas direcionadas (Freitas; Pérez, 2018; Pérez; Freitas, 2014). Tais barreiras impactam negativamente o registro e a visibilidade dessa população nos sistemas oficiais de ensino, prejudicando o desenvolvimento de ações educativas alinhadas às suas necessidades (Almeida; Prado, 2011).

Os achados corroboram análises como as de Russell (2018), que destaca três dimensões centrais no estudo do papel docente em AH/SD: as crenças — que envolvem mitos e concepções pessoais sobre o tema; as atitudes — compreendendo percepções e disposições subjetivas dos professores; e as práticas — que englobam as estratégias e intervenções pedagógicas aplicadas. Essas categorias evidenciam a complexidade do processo formativo e a necessidade de intervenções que promovam a sensibilização e o desenvolvimento profissional para além do conhecimento teórico.

Nesse cenário, o enriquecimento curricular emerge como uma estratégia central para atender às necessidades específicas dos estudantes com altas habilidades/superdotação, exigindo que o professor possua um conhecimento aprofundado sobre suas características e potencialidades. Esse conhecimento é fundamental para planejar e implementar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno desses alunos, ampliando suas oportunidades de aprendizado e reduzindo preconceitos e concepções equivocadas ainda presentes no ambiente escolar

(Martins; Chacon; Almeida, 2018). Além disso, o investimento em formações continuadas e capacitações docentes direcionadas ao enriquecimento curricular tem demonstrado ser eficaz para aprimorar a qualidade do atendimento educacional, fortalecendo a postura crítica e acolhedora dos professores frente à diversidade de talentos (Vreys et al., 2018).

Posteriormente, analisou-se o nível educacional abordado nos estudos, sendo que a maioria se concentrou no ensino fundamental (n=4), seguido pelo ensino superior (n=3), ensino médio (n=2) e educação infantil (n=2). Esses dados confirmam o que é encontrado na literatura, que aponta para uma maior incidência de pesquisas sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD) voltadas para a infância e adolescência, em comparação com a vida adulta (Freitas; Pérez, 2010). Ainda assim, reconhece-se que estudantes universitários podem ser identificados somente durante o curso superior, fato que amplia a abrangência do tema para além das etapas iniciais da educação (Oliveira, 2024).

A presença significativa de estudos sobre programas de enriquecimento curricular no ensino superior indica uma mudança importante na abordagem da AH/SD, já que tradicionalmente o foco tem sido pouco dado à população adulta (Basso et al., 2020), que segue sendo pouco contemplada na literatura (Brown et al., 2020). Vale destacar que o Censo Escolar do INEP (2021) considera a educação especial de forma geral, sem distinguir especificamente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou AH/SD. Mesmo assim, observa-se que a maioria dos estudantes da educação especial está concentrada no ensino fundamental, representando 68,7% do total, o que explica a predominância deste nível educacional nas pesquisas analisadas (INEP, 2021).

Por fim, quanto às metodologias empregadas nos estudos empíricos, foi identificada uma variedade de 12 diferentes técnicas, conforme demonstrado no quadro 2:

Quadro 2– Metodologias e instrumentos utilizados nos estudos empíricos

Instrumento	Frequência	Percentual (%)
Questionário	6	23.1%
Entrevista	4	15.4%
Instrumentos diversos	4	15.4%
Observação	2	7.7%
Análise documental	2	7.7%
Análise de grade curricular	2	7.7%
Pesquisa-ação	1	3.8%
Oferta de cursos de formação	1	3.8%
Análise de produção acadêmica	1	3.8%
Análise de narrativas	1	3.8%
Formulários não especificados	1	3.8%
Reuniões com professores	1	3.8%

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados obtidos revelaram que, entre os estudos empíricos analisados sobre enriquecimento curricular voltado a estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), houve predominância do uso de questionários e entrevistas como instrumentos principais de coleta de dados. Além desses, diversas ferramentas foram empregadas para avaliar os efeitos de programas de enriquecimento ou mapear práticas pedagógicas utilizadas em sua implementação, evidenciando a diversidade de abordagens metodológicas na área.

Com relação à avaliação direta dos estudantes, destacam-se o *Teste não verbal de raciocínio infantil* (Pasquali, 2005), o *Teste*

das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven; Raven; Court, 2018) e o *Teste de Desempenho Escolar* (Milnitsky; Giacomoni; Fonseca, 2019), aplicados com o objetivo de mensurar possíveis avanços decorrentes da participação em atividades diferenciadas. Estudos como os de Bergamin et al. (2022) e Mendonça (2020) aplicaram essas ferramentas antes e depois da oferta de enriquecimento, revelando impactos positivos no desempenho e no engajamento dos estudantes.

Ainda segundo Rossi (2024) e Linhares (2024), programas de enriquecimento tipo I, II e III têm sido implementados em diferentes contextos escolares com metodologias variadas, como oficinas temáticas, jogos de tabuleiro (Ataíde, 2021), uso de aplicativos digitais (Junior; Rondini, 2024), consultorias colaborativas (Arantes-Brero, 2019) e intervenções baseadas em projetos interdisciplinares (De Lima Pontes, 2021). Tais estratégias demonstram a flexibilidade e a riqueza de possibilidades do enriquecimento curricular como via de valorização das potencialidades e da inclusão escolar de alunos com AH/SD (Rech; Negrini; Santos, 2023).

Considerações Finais

A presente revisão sistemática permitiu evidenciar um crescimento gradual da produção científica brasileira relacionada às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com ênfase nos Programas de Enriquecimento Curricular e no papel do professor frente a esse público. Embora os dados apontem para um aumento no interesse acadêmico, especialmente entre os anos de 2019 e 2024, observa-se ainda uma considerável defasagem entre as diretrizes legais que reconhecem o direito ao atendimento especializado e a realidade prática das escolas, nas quais esse atendimento muitas vezes não se concretiza de forma efetiva. A atuação docente foi o foco central dos estudos analisados, destacando-se como agente mediador das ações de

enriquecimento, embora os achados também evidenciem carência de formação continuada específica, de políticas estruturadas e de suporte institucional que garantam a implementação dessas práticas no cotidiano escolar.

As evidências apontaram para uma diversidade de metodologias utilizadas nas pesquisas, sendo predominantes os questionários e entrevistas, além da aplicação de instrumentos psicométricos voltados à avaliação do desempenho e das habilidades dos estudantes. Ainda assim, foram identificadas importantes lacunas que limitam o avanço da área. Observou-se, por exemplo, uma menor incidência de estudos voltados para a educação infantil e o ensino médio, etapas educacionais essenciais, mas que ainda carecem de maior atenção quando se trata do desenvolvimento de práticas voltadas ao público com AH/SD. Além disso, os estudos analisados demonstraram carência de abordagens longitudinais, que acompanhem os efeitos dos programas de enriquecimento ao longo do tempo, e de pesquisas que contemplem realidades educacionais diversas, como escolas rurais, indígenas ou quilombolas, que permanecem invisibilizadas na literatura científica.

Outra lacuna refere-se à análise do impacto emocional e subjetivo do enriquecimento na vida dos estudantes com altas habilidades, bem como à articulação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. A formação docente, embora presente em alguns estudos, ainda é tratada de maneira pontual, sendo necessário que novas pesquisas abordem de forma mais aprofundada como a qualificação continuada dos professores pode contribuir para uma prática pedagógica mais sensível às singularidades desses alunos. Além disso, são escassas as investigações sobre o uso de tecnologias educacionais específicas para o enriquecimento curricular, área que apresenta potencial para ampliar o acesso e a personalização das atividades escolares voltadas a esses estudantes.

Dessa forma, tornam-se pertinentes futuras pesquisas que explorem não apenas a efetividade de programas de enriquecimento curricular em diferentes etapas e contextos da educação, mas também que investiguem a formação de redes colaborativas entre universidades e escolas públicas, o papel da gestão escolar na sustentação de práticas inovadoras, a produção de instrumentos específicos para a identificação e o acompanhamento dos alunos com AH/SD e o impacto de estratégias interdisciplinares na promoção da criatividade e do protagonismo estudantil.

Apesar dos avanços já conquistados, o cenário atual ainda exige investimentos consistentes em políticas públicas, desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e produção científica comprometida com a valorização da diversidade de talentos, para que o enriquecimento curricular seja efetivamente reconhecido como instrumento de equidade e qualidade na educação brasileira.

Referências

ALMEIDA, L. S. et al. Práticas e políticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: contribuições da experiência portuguesa. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 130-142, 2017.

ALMEIDA, L. S.; PRADO, M. M. Avaliação de altas habilidades/superdotação: concepções, instrumentos e implicações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 221-229, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200011>.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ATAÍDE, M. A. A. T. de. **O jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BASSO, Eduarda et al. Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 453-464, 2020.

BERGAMIN, A. C. et al. Avaliação de estudante com Altas Habilidades/Superdotação pré e pós-oferta de enriquecimento curricular. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 250-270, 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-basica/censo-escolar-2021-notas-estatisticas>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CATE, R. et al. Teachers' attitudes toward inclusion and perceptions of preparedness to teach students with disabilities in inclusive classrooms. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, v. 13, n. 1, p. 36-56, 2018.

CHACON, M. C. et al. Formação de professores para a educação de alunos com altas habilidades/superdotação: uma análise da produção científica brasileira. **Educação em Revista**, v. 33, n. 2, p. 123-144, 2019.

DE LIMA PONTES, T. Revisão sobre enriquecimento curricular para alunos superdotados em Ciências. **Multidisciplinary Sciences Reports**, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2021.

GIL, A. C. et al. Políticas públicas e educação inclusiva: análise das práticas docentes para alunos com altas habilidades. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 42, p. 45-60, 2010.

GOUGH, David; THOMAS, James; OLIVER, Sandy. Clarifying differences between reviews within evidence ecosystems. **Systematic reviews**, v. 8, p. 1-15, 2019.

JÚNIOR, Weber José Depieri; RONDINI, Carina Alexandre. Jovem com altas habilidades/superdotação: a intervenção do Judiciário quando o avanço ao ensino superior é negado sob o critério objetivo da faixa etária. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.

KAUFMAN, S. B.; PLUCKER, J. A.; RUSSELL, C. M. **Intelligence, creativity, and education: how do we understand giftedness?** 2. ed. New York: Springer, 2017.

LINHARES, M. J. **O enriquecimento curricular: alternativa para valorização do processo de desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação e subsídios para educadores.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2024.

MACHADO, E. M.; STOLTZ, T. Enriquecimento escolar para superdotados: análise de um programa brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 425-432, 2018.

MARTINS, L. F.; CHACON, M. C.; ALMEIDA, L. F. Desafios para a formação docente em altas habilidades/superdotação: compreensões e práticas pedagógicas. **Revista Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 107-124, 2018.

MARTINS, L. F.; PÉREZ, T. G. F.; FREITAS, S. N. de. Produção científica brasileira sobre altas habilidades/superdotação: um estudo bibliométrico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 251-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V9Z3P7mv4cRvGg7tZpYmRMH>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MARTINS, M. E. B. et al. Altas habilidades/superdotação: o que revelam as teses e dissertações brasileiras. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 103-117, set./dez. 2016.

MENDONÇA, L. D. **Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

METTRAU, M. B.; REIS, S. M. A. T. Políticas públicas e os alunos superdotados no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp., p. 119-132, nov. 2007.

MILLER, R.; COHEN, N. Building bridges between regular and gifted education: a teacher's perspective. **Gifted Education International**, v. 28, n. 3, p. 275-288, 2012.

MIRANDA, L. D. et al. Formação docente e a educação de superdotados: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 41, p. 25-40, 2012.

MIRANDA, L. D.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. A construção da identidade acadêmica dos alunos superdotados. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 31-39, 2013.

MILNITSKY, Lilian; GIACOMONI, Claudia Hofheinz; FONSECA, Rochelle Paz. **Teste de desempenho escolar: TDE II**. São Paulo: Vetor, v. 1, 2019.

NAKANO, T. C. Altas habilidades/superdotação: uma análise crítica da legislação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 25-33, 2019.

OLIVEIRA, K. L. T. de. **Talento Metr pole Kids: desenvolvimento, implementação e avaliação de programa para crianças com AH/SD**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PASQUALI, L. **Teste não verbal de raciocínio infantil**. Brasília: IBAPP, 2005.

PEREIRA, D. S.; KOGA, P. P.; RANGNI, M. S. Panorama das pesquisas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42076>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PÉREZ, E. M. A.; FREITAS, S. N. A produção científica em altas habilidades/superdotação no Brasil: um panorama a partir de periódicos nacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 717-732, set./dez. 2014.

PÉREZ, R. A. D.; FREITAS, S. N. Formação docente e práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação: um olhar sobre as produções científicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 255-272, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200008>.

RANGNI, R. C.; ROSSI, L. R. G.; KOGA, N. M. C. Educação inclusiva e altas habilidades/superdotação: um estudo sobre identificação e atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-20, 2021.

RAVEN, J. C.; RAVEN, J.; COURT, J. H. **Testes das matrizes progressivas coloridas de Raven: manual**. São Paulo: Pearson, 2018.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T.; SANTOS, J. O. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 125-139, 2023.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 246-279.

ROBINSON, N. M.; CLINKENBEARD, P. R. Desafios na identificação de superdotação: uma revisão crítica. **Journal of Advanced Academics**, v. 19, n. 2, p. 210-226, 2008.

RONDINI, C. A.; MARTINS, M. E. B.; MEDEIROS, J. F. Políticas públicas e altas habilidades/superdotação: uma análise da legislação educacional brasileira. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-20, 2021.

ROSSI, P. L. M. **Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação e estratégias inclusivas de enriquecimento curricular para os anos iniciais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

RUSSELL, T. C. Crenças, atitudes e práticas dos professores em relação a alunos com altas habilidades: uma revisão sistemática. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 15-28, 2018.

SABATELLA, M. L. P. A formação de professores para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 29, n. 89, p. 133-142, 2012.

SANTOS, E. R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, A. M. Formação de professores e a educação de alunos com altas habilidades/superdotação: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 151-166, maio/ago. 2016.

SILVA, G. H.; ANDRADE, M. T. de. Enriquecimento curricular como estratégia de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, p. 195-210, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xyz>. Acesso em: 11 jun. 2025.

VREYS, M. et al. Impacto da formação continuada na mudança das percepções docentes sobre alunos com altas habilidades. **Journal of Gifted Education**, v. 41, n. 3, p. 34-50, 2018.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, R. Educação de superdotados no Brasil e nos Estados Unidos: um estudo comparativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 175-182, 2016.

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS E TERAPÊUTICO- OCUPACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: Estado da Arte

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Ivonete Marques Carvalho
Jakeline Jorge Silva
Rafaele Fonseca dos Santos

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um dos principais paradigmas das políticas educacionais internacionais e brasileiras, fundamentando-se no princípio da equidade e na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou comportamentais. No Brasil, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um marco na reorganização dos sistemas educacionais ao estabelecer que os estudantes público-

alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes acesso, participação e aprendizagem (Brasil, 2008).

Entre os estudantes público-alvo da Educação Especial, destacam-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, cujas manifestações variam em intensidade e necessidade de apoio (American Psychiatric Association, 2022). A Organização Mundial da Saúde também reconhece o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que demanda intervenções precoces e suporte contínuo em diferentes contextos de vida, incluindo o ambiente escolar (World Health Organization, 2022).

No contexto educacional, crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades relacionadas ao processamento sensorial, à flexibilidade cognitiva, à organização do comportamento, ao planejamento de tarefas e ao gerenciamento das emoções, aspectos que podem comprometer sua participação nas atividades escolares e suas oportunidades de aprendizagem quando não recebem suporte adequado (APA, 2022).

Entre as competências fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social dessas crianças destaca-se a autorregulação, definida como o conjunto de processos pelos quais o indivíduo monitora, controla e ajusta pensamentos, emoções e comportamentos em direção ao alcance de objetivos específicos (Zimmerman, 2000). Sob a perspectiva sociocognitiva, a autorregulação envolve habilidades como planejamento, automonitoramento, autorreflexão, controle inibitório, resolução de problemas e adaptação às demandas do ambiente, constituindo-se como um dos principais preditores do desempenho escolar e da autonomia do estudante (Schunk & Zimmerman, 2012).

Em crianças com TEA, alterações nas funções executivas e nos mecanismos de regulação emocional tornam esse processo particularmente desafiador, justificando o desenvolvimento de intervenções sistemáticas voltadas ao fortalecimento dessas habilidades desde os primeiros anos da escolarização (Diamond, 2013). Nesse cenário, a literatura aponta que intervenções interdisciplinares apresentam maior potencial para favorecer o desenvolvimento da autorregulação em crianças com TEA.

A Psicopedagogia contribui para a identificação das dificuldades de aprendizagem, dos estilos cognitivos e das barreiras que interferem no processo educativo, subsidiando a elaboração de estratégias individualizadas que promovam o desenvolvimento das funções cognitivas, metacognitivas e socioemocionais relacionadas à aprendizagem (Bossa, 2011). Paralelamente, a Terapia Ocupacional atua na promoção da participação da criança em suas ocupações diárias, incluindo as atividades escolares, por meio da adaptação do ambiente, da organização das rotinas, da mediação sensorial e do desenvolvimento das habilidades necessárias para a autonomia e o desempenho ocupacional (American Occupational Therapy Association, 2020). A articulação entre essas áreas favorece uma abordagem centrada na funcionalidade da criança, ampliando suas possibilidades de participação efetiva no contexto escolar.

Embora exista um número crescente de pesquisas relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA, observa-se que a produção científica permanece dispersa quanto às estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais especificamente voltadas ao desenvolvimento da autorregulação. Diante desse panorama, torna-se relevante sistematizar o conhecimento produzido nessa interface, identificando tendências, lacunas e perspectivas para a produção científica e para a prática profissional.

Apesar do crescimento das pesquisas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista e à educação inclusiva, observa-se que os estudos sobre autorregulação no contexto escolar ainda se

apresentam de forma fragmentada entre diferentes áreas do conhecimento. A literatura evidencia investigações voltadas às funções executivas, ao processamento sensorial, às habilidades sociais, às práticas pedagógicas e às intervenções comportamentais; contudo, são menos frequentes os estudos que analisam de forma integrada as contribuições da Psicopedagogia e da Terapia Ocupacional para o desenvolvimento da autorregulação de crianças com TEA no ambiente escolar (Diamond, 2013; Odom et al., 2020). Essa fragmentação dificulta a compreensão das abordagens mais utilizadas, das evidências produzidas e das lacunas ainda existentes para subsidiar práticas interdisciplinares fundamentadas em evidências.

Nesse contexto, pesquisas de natureza bibliográfica, especialmente na modalidade Estado da Arte, desempenham papel fundamental ao sistematizar e analisar criticamente a produção científica de determinado campo, permitindo identificar tendências investigativas, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, avanços e lacunas do conhecimento (Ferreira, 2002). No caso da autorregulação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse tipo de investigação torna-se particularmente relevante diante do crescimento das pesquisas impulsionado pelas políticas de educação inclusiva e pela valorização de intervenções baseadas em evidências. Contudo, ainda são escassos estudos que sistematizem, de forma integrada, como as estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais vêm sendo empregadas no contexto escolar para favorecer a autorregulação, bem como as possibilidades de articulação entre Educação e Saúde. Assim, identificar essas lacunas pode subsidiar novas pesquisas e fortalecer práticas interdisciplinares mais integradas entre Psicopedagogia, Terapia Ocupacional e os demais profissionais envolvidos na escolarização de estudantes com TEA (American Occupational Therapy Association, 2020; Brasil, 2008).

Fundamentos teóricos da autorregulação no transtorno do espectro autista e as intervenções no contexto escolar

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Suas manifestações variam em intensidade e podem incluir alterações sensoriais, diferentes níveis de desenvolvimento intelectual e comprometimento da linguagem, repercutindo diretamente na participação da criança nos contextos familiar, social e educacional (American Psychiatric Association, 2022). No ambiente escolar, essas características podem limitar o engajamento e a aprendizagem quando não são acompanhadas por adaptações pedagógicas e estratégias inclusivas capazes de responder às necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 2020; Organização Mundial da Saúde [OMS], 2022).

Nesse cenário, a escola desempenha papel central na promoção da inclusão ao adotar práticas estruturadas, recursos visuais, rotinas previsíveis e ações colaborativas entre professores, profissionais especializados e família. Essas estratégias favorecem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança com TEA, assegurando o direito à educação em igualdade de oportunidades e em ambientes responsivos às suas especificidades (Brasil, 2015; UNESCO, 2020).

Entre as competências essenciais para esse processo destaca-se a autorregulação, entendida como a capacidade de monitorar e ajustar pensamentos, emoções e comportamentos diante das demandas do ambiente. Essa habilidade envolve dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais, permitindo controlar impulsos, manter a atenção, lidar com frustrações e persistir diante de desafios. Seu desenvolvimento está diretamente relacionado ao amadurecimento das funções executivas — memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva —, sendo fortemente

influenciado pelas experiências vivenciadas nos contextos familiar e escolar (Blair, 2016; Blair & Diamond, 2008; Blair & Raver, 2015; Ursache et al., 2012).

No contexto educacional, níveis mais elevados de autorregulação estão associados ao melhor desempenho acadêmico, maior participação nas atividades e desenvolvimento das habilidades sociais. Em contrapartida, crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades relacionadas ao controle inibitório, à flexibilidade cognitiva, ao planejamento e à regulação emocional, o que pode comprometer sua adaptação às demandas escolares. Entretanto, evidências demonstram que ambientes estruturados, previsíveis e relações positivas entre professores e estudantes favorecem o fortalecimento da autorregulação e do engajamento nas atividades de aprendizagem (Blair & Razza, 2007; Demayo et al., 2019; Sankalaite et al., 2021; Bennett et al., 2024; Yeung et al., 2024).

Diante desse contexto, diferentes estudos têm demonstrado que o desenvolvimento da autorregulação requer intervenções planejadas, contínuas e fundamentadas em evidências científicas, especialmente quando implementadas de forma integrada ao cotidiano escolar e adaptadas às necessidades individuais da criança. Nesse processo, a atuação interdisciplinar entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional amplia as possibilidades de intervenção ao integrar conhecimentos sobre aprendizagem, funções executivas, processamento sensorial e participação ocupacional, favorecendo a autonomia, o desempenho acadêmico e a inclusão escolar (Case-Smith et al., 2015; Pasqualotto et al., 2021; Schaaf et al., 2019).

Sob a perspectiva da Psicopedagogia, destacam-se estratégias voltadas à organização das experiências de aprendizagem, como ensino estruturado, previsibilidade das rotinas, agendas visuais, fragmentação das tarefas e mediação intencional das atividades. Essas práticas reduzem a sobrecarga cognitiva, favorecem o planejamento e a atenção e promovem maior

autonomia dos estudantes com TEA. Entre as abordagens mais difundidas destaca-se o programa TEACCH, associado à melhoria da independência funcional, da adaptação escolar e do engajamento nas atividades, embora a literatura ainda recomende estudos com maior rigor metodológico (Pasco, 2018; Virués-Ortega et al., 2013).

Na Terapia Ocupacional, a autorregulação é compreendida como elemento fundamental para a participação ocupacional da criança nas atividades escolares. As intervenções concentram-se na identificação de fatores sensoriais, motores, cognitivos e ambientais que interferem no desempenho, utilizando estratégias como adaptações do ambiente, organização sensorial e abordagens baseadas na Ayres Sensory Integration®¹, além de programas de ensino explícito de regulação emocional, como o *Zones of Regulation*™², que apresentam evidências de benefícios para a participação funcional e o manejo das emoções em crianças com TEA (Peters et al., 2024; Schaaf et al., 2019).

Nesse contexto, a integração entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional fortalece práticas educacionais inclusivas ao articular aspectos cognitivos, pedagógicos, sensoriais e ocupacionais em torno de um objetivo comum: promover o desenvolvimento da autorregulação e ampliar a participação da criança com TEA no ambiente escolar. Apesar dos avanços observados na literatura, ainda são escassas revisões que sistematizem de forma integrada

¹ Ayres Sensory Integration® (ASI®) é uma abordagem terapêutica desenvolvida por A. Jean Ayres, baseada na teoria da integração sensorial, que utiliza intervenções estruturadas para favorecer o processamento sensorial, a participação ocupacional e o desempenho funcional da criança em atividades significativas (Schaaf et al., 2018).

² Zones of Regulation™ é um programa educacional e de aprendizagem socioemocional desenvolvido por Leah Kuypers, destinado ao ensino da autorregulação emocional e comportamental por meio da identificação dos estados emocionais, do reconhecimento de pistas corporais e da utilização de estratégias de enfrentamento organizadas em quatro zonas representadas por cores (Kuypers, 2011).

essas estratégias e analisem a produção científica sobre sua aplicação no contexto escolar. Assim, pesquisas de Estado da Arte tornam-se relevantes por identificar tendências, referenciais teóricos, avanços e lacunas do conhecimento, subsidiando futuras investigações e fortalecendo a articulação entre Educação e Saúde na construção de práticas inclusivas baseadas em evidências (American Occupational Therapy Association, 2020; Brasil, 2008; Ferreira, 2002).

Método

No que se refere aos procedimentos técnicos, a investigação configura-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida na modalidade Estado da Arte. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas Estado da Arte têm como propósito inventariar, sistematizar e analisar criticamente a produção científica de uma determinada área do conhecimento em um recorte temporal específico, possibilitando compreender como o tema vem sendo construído, quais perspectivas predominam e quais aspectos ainda demandam investigação.

Romanowski e Ens (2006) destacam que os estudos de Estado da Arte constituem uma importante estratégia de investigação por possibilitarem uma visão abrangente do desenvolvimento de determinado campo científico. Para as autoras, esse tipo de pesquisa ultrapassa a simples quantificação das publicações, favorecendo análises interpretativas sobre a evolução das discussões, os enfoques metodológicos, as aproximações teóricas e os desafios ainda existentes. Da mesma forma, Vosgerau e Romanowski (2014) ressaltam que as pesquisas de revisão, quando conduzidas de forma sistematizada e criteriosa, contribuem para consolidar áreas de conhecimento e orientar novas agendas de pesquisa, especialmente em campos marcados pela interdisciplinaridade.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por compreender que a análise da produção científica exige

interpretação crítica dos conteúdos publicados, buscando identificar padrões, aproximações e especificidades presentes nos estudos selecionados. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos complexos por meio da interpretação dos significados presentes nos materiais analisados, favorecendo a construção de sínteses que ultrapassam a simples descrição dos dados.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Education Resources Information Center (ERIC) e Scopus, selecionadas por reunirem periódicos científicos nacionais e internacionais de reconhecida relevância nas áreas da Educação, Educação Especial, Psicologia, Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. A busca contemplou publicações disponibilizadas entre janeiro de 2021 e dezembro de 2025, período definido com o objetivo de mapear a produção científica mais recente sobre a temática.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: (a) artigos científicos publicados entre 2021 e 2025; (b) estudos revisados por pares; (c) publicações em português, inglês ou espanhol; (d) pesquisas que abordassem estratégias psicopedagógicas, terapêutico-ocupacionais ou interdisciplinares voltadas ao desenvolvimento da autorregulação de crianças com TEA no contexto escolar; e (e) artigos disponíveis na íntegra. Foram excluídos teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livros, anais de eventos, editoriais, cartas ao editor, duplicatas e estudos cujo foco estivesse restrito a intervenções clínicas sem relação com o ambiente escolar ou que não abordassem a autorregulação como objeto central da investigação.

A estratégia de busca resultou na identificação inicial de 198 estudos distribuídos entre as bases de dados consultadas. Após a remoção dos registros duplicados e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e,

posteriormente, dos textos completos dos estudos potencialmente elegíveis. Ao final desse processo de triagem, 13 artigos atenderam aos critérios metodológicos previamente estabelecidos e compuseram o corpus analítico desta pesquisa, sendo submetidos à leitura integral, extração das informações e análise temática, conforme os objetivos propostos.

Os dados foram examinados por meio de análise temática, conforme os pressupostos de Braun e Clarke (2006). Essa técnica consiste na identificação, organização e interpretação de padrões recorrentes presentes no conjunto dos estudos, possibilitando a construção de categorias analíticas representativas do fenômeno investigado. Inicialmente, realizou-se a leitura integral dos artigos para familiarização com o corpus da pesquisa. Em seguida, procedeu-se à codificação das informações relevantes, ao agrupamento dos códigos em categorias temáticas e à revisão dessas categorias, buscando assegurar coerência interna e representatividade em relação aos objetivos do estudo.

Resultados e discussão

Após a leitura integral dos estudos selecionados e a organização das informações na matriz analítica, procedeu-se à análise temática, conforme os pressupostos propostos por Braun e Clarke (2006). Esse procedimento possibilitou a identificação de padrões recorrentes na produção científica e o agrupamento dos achados em categorias temáticas representativas das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da autorregulação em crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. As categorias foram construídas de forma indutiva, considerando a recorrência dos temas, a convergência entre os estudos e sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, permitindo uma compreensão integrada das diferentes abordagens descritas na literatura.

A caracterização do *corpus* analisado também permitiu identificar uma lacuna importante na produção científica acerca da temática. Foram selecionados 13 artigos que abordavam estratégias psicopedagógicas e/ou terapêutico-ocupacionais voltadas ao desenvolvimento da autorregulação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Embora todos os estudos apresentassem contribuições relevantes para a compreensão das práticas de intervenção, observou-se que grande parte das pesquisas ainda concentra suas investigações em contextos clínicos, priorizando intervenções desenvolvidas em consultórios, centros especializados ou serviços de reabilitação, com menor ênfase na implementação e avaliação dessas estratégias no cotidiano escolar. Esse achado evidencia que, apesar dos avanços na produção científica sobre autorregulação em crianças com TEA, ainda há escassez de estudos que investiguem intervenções desenvolvidas diretamente no ambiente educacional, onde as demandas de participação, aprendizagem e interação social se manifestam de maneira contínua e contextualizada.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à limitada produção de pesquisas com abordagem efetivamente interdisciplinar. Dos artigos incluídos nesta revisão, apenas dois propuseram intervenções que integravam, de forma explícita, conhecimentos e práticas da Psicopedagogia e da Terapia Ocupacional no desenvolvimento da autorregulação. Nos demais estudos, as estratégias foram apresentadas predominantemente sob a perspectiva de uma única área do conhecimento, enfatizando intervenções pedagógicas ou terapêuticas de forma isolada. Embora tais abordagens demonstrem resultados positivos, a ausência de ações articuladas entre diferentes campos profissionais limita a compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na autorregulação e reduz as possibilidades de construção de práticas colaborativas voltadas às necessidades complexas apresentadas por crianças com TEA no contexto escolar.

Os estudos selecionados foram organizados em uma matriz analítica qualitativa, elaborada especificamente para esta pesquisa, composta por categorias de análise relacionadas ao objeto investigado. A matriz contemplou informações referentes aos objetivos dos estudos, concepções de autorregulação adotadas, referenciais teóricos utilizados, estratégias psicopedagógicas descritas, estratégias terapêutico-ocupacionais identificadas, evidências de atuação interdisciplinar, principais resultados, recomendações dos autores e lacunas apontadas para pesquisas futuras. A organização dessas informações possibilitou a comparação entre os estudos e favoreceu a identificação de padrões recorrentes, subsidiando a construção das categorias temáticas discutidas nos resultados.

Figura 1 - *Síntese dos estudos selecionados segundo a matriz analítica da pesquisa*

Figura 1

Síntese dos estudos selecionados conforme às categorias da matriz analítica

CATEGORIAS DA MATRIZ	ESTUDOS SELECIONADOS		
	1. ESTUDOS COM ÊNFASE PSICOPEDAGÓGICA (N = 7)	2. ESTUDOS COM ÊNFASE TERAPÊUTICO-OCUPACIONAL (N = 4)	3. ESTUDOS COM ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR (N = 2)
 ARTIGO (AUTOR/ANO)	• Soares et al. (2025) • Matos, Miranda & Galvão (2025) • Frello (2024) • Silva (2025) • Nunes & Eugenio (2025) • Francisco (2025) • Freire et al. (2024)	• Ribeiro Mori, Furtuoso & Gonçalves (2024) • Belfort & Bittencourt (2024) • Andrade & Bittencourt (2025) • Freire et al. (2024)¹	• Ribeiro Mori, Furtuoso & Gonçalves (2024) • Andrade & Bittencourt (2025)
 OBJETIVO DO ESTUDO	Investigar estratégias psicopedagógicas que favorecem o desenvolvimento da autorregulação de crianças com TEA no contexto escolar.	Analisar intervenções terapêutico-ocupacionais voltadas à regulação sensorial e ocupacional que contribuem para a autorregulação de crianças com TEA.	Compreender a integração entre estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais para promover a autorregulação de crianças com TEA na escola.
 ESTRATÉGIAS IDENTIFICADAS	• Recursos visuais e pistas visuais • Rotinas estruturadas e antecipação de atividades • Planos Educacionais Individualizados (PEI) • Lúdidade e jogos • Mediação psicopedagógica • Adaptações curriculares e pedagógicas • Organização do ambiente e da sala de aula	• Integração Sensorial (Ayes) • Adaptações sensoriais e ambientais • Estratégias de modulação sensorial • Atividades de vida diária • Intervenções voltadas à autorregulação • Promoção da participação ocupacional	• Planejamento conjunto entre escola e TO • Atuação colaborativa entre psicopedagogo, terapeuta ocupacional e professor • Adaptações pedagógicas e ambientais integradas • Compartilhamento de estratégias • Acompanhamento multiprofissional
 PRINCIPAIS RESULTADOS	• Melhora da autorregulação emocional e comportamental • Maior engajamento nas atividades escolares • Redução de comportamentos disruptivos • Melhora na interação social e comunicação • Desenvolvimento da autonomia e da participação	• Melhora na modulação sensorial • Maior autonomia nas atividades diárias • Redução da ansiedade e irritabilidade • Melhora da atenção e concentração • Maior participação e desempenho escolar	• Intervenções integradas mais eficazes • Melhora consistente da autorregulação • Fortalecimento do vínculo escola-família • Inclusão escolar mais efetiva e participativa
 RECOMENDAÇÕES DOS AUTORES	• Formação continuada de professores • Uso sistemático de recursos visuais e rotinas • Personalização das estratégias pedagógicas • Fortalecimento da parceria escola-família	• Formação de professores sobre aspectos sensoriais • Adequação do ambiente escolar • Avaliação sensorial individualizada • Inserção da TO nas escolas	• Ampliação da atuação interdisciplinar • Planejamento colaborativo e sistemático • Políticas públicas que favoreçam a integração dos profissionais
 LACUNAS APONTADAS	• Poucos estudos empíricos em contexto escolar • Carência de avaliações de longo prazo • Insuficiência de capacitação docente específica	• Predomínio de estudos em contexto clínico • Escassez de pesquisas sobre intervenções terapêutico-ocupacionais na escola • Falta de padronização das intervenções	• Pouca produção de estudos interdisciplinares • Necessidade de pesquisas com maior rigor metodológico • Falta de instrumentos específicos de avaliação integrada

Nota. Elaboração das autoras (2024), com base nos estudos selecionados para compor o corpus da pesquisa.

¹ Estudo de revisão integrativa que abordou estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais de forma complementar.

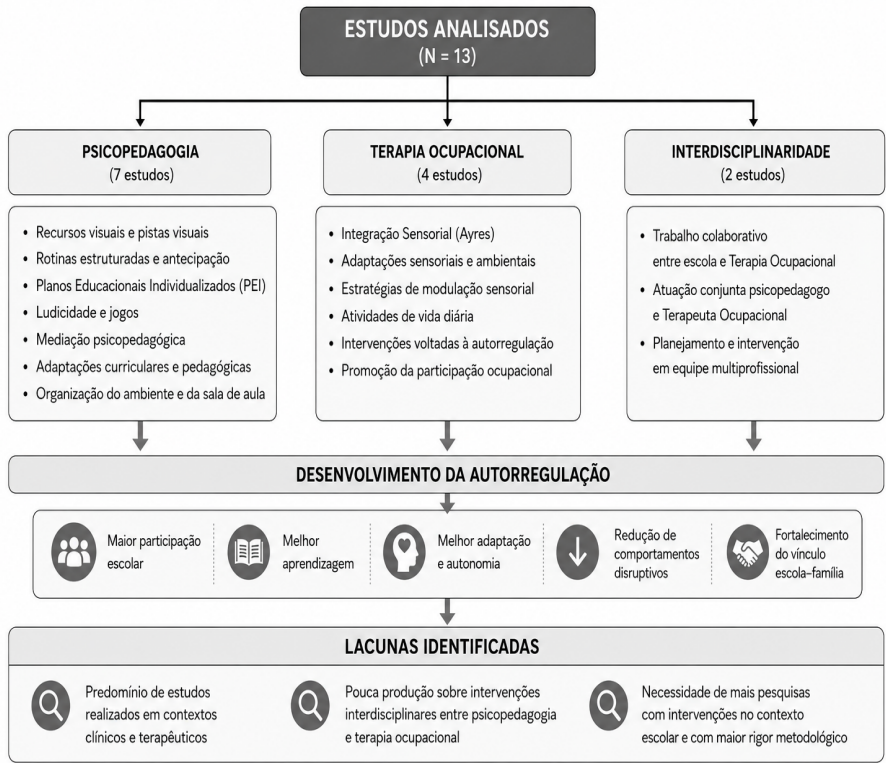
Fonte. Elaboração própria com uso de ferramenta de Inteligência artificial (2026).

A análise evidenciou que, embora os estudos apresentem diferentes referenciais teóricos e delineamentos metodológicos, existe convergência quanto à importância de intervenções planejadas e individualizadas para favorecer o desenvolvimento da autorregulação. Observou-se que as estratégias descritas ultrapassam abordagens isoladas, envolvendo adaptações pedagógicas, intervenções terapêuticas e ações colaborativas entre profissionais da educação e da saúde. Esse resultado reforça a compreensão de que a autorregulação constitui um fenômeno multifatorial, cujo desenvolvimento depende da integração entre fatores cognitivos, comportamentais, sensoriais e ambientais, exigindo práticas interdisciplinares fundamentadas nas necessidades individuais da criança (American Occupational Therapy Association, 2020; National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice, 2020).

A partir da análise temática emergiram três categorias centrais: (1) estratégias psicopedagógicas para o desenvolvimento da autorregulação, contemplando práticas voltadas ao planejamento da aprendizagem, à mediação cognitiva e ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas; (2) estratégias terapêutico-ocupacionais para o desenvolvimento da autorregulação, envolvendo adaptações ambientais, regulação sensorial, organização das rotinas e promoção da participação ocupacional; e (3) práticas interdisciplinares entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, evidenciando ações colaborativas direcionadas ao planejamento compartilhado das intervenções, à articulação entre escola, profissionais especializados e família e à construção de estratégias integradas voltadas à participação e à autonomia da criança no ambiente escolar. Essas categorias constituíram o eixo organizador da apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa.

Figura 2

Síntese dos estudos selecionados segundo a matriz analítica da pesquisa



Fonte. Elaboração própria com uso de ferramenta de Inteligência artificial (2026).

A primeira categoria temática, que versa sobre as estratégias psicopedagógicas para o desenvolvimento da autorregulação, reuniu os estudos que abordaram práticas pedagógicas direcionadas ao planejamento da aprendizagem, à organização do ambiente escolar, à mediação cognitiva e ao desenvolvimento da autonomia

de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De modo geral, os trabalhos analisados convergem ao demonstrar que a autorregulação pode ser favorecida quando o processo de ensino é estruturado a partir das necessidades individuais do estudante, utilizando recursos visuais, rotinas previsíveis, adaptações curriculares e mediação sistemática do professor. Essas estratégias reduzem a imprevisibilidade do ambiente escolar, favorecem a compreensão das atividades e contribuem para a diminuição de comportamentos disruptivos, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem (Soares et al., 2025; Frello, 2024; Nunes & Eugenio, 2025).

Ainda nessa categoria, observou-se que a organização da rotina constitui uma das estratégias mais frequentemente descritas pelos estudos. A utilização de cronogramas visuais, pistas imagéticas, antecipação das atividades e Planos Educacionais Individualizados (PEI) aparece como recurso capaz de favorecer a previsibilidade das experiências escolares, reduzindo a ansiedade decorrente das mudanças de contexto e ampliando a autonomia dos estudantes. Esses resultados foram particularmente evidenciados por Silva (2025), ao analisar a utilização do recurso Hello Educ na Educação Infantil, verificando melhora na organização da rotina, redução dos comportamentos disruptivos e maior autorregulação emocional dos alunos com TEA. Resultados semelhantes também foram identificados por Soares et al. (2025), que destacam a importância das adaptações pedagógicas individualizadas para promover uma inclusão escolar efetiva.

Outro aspecto recorrente refere-se ao emprego de estratégias lúdicas e da mediação psicopedagógica como instrumentos para favorecer os processos de autorregulação. Matos, Miranda e Galvão (2025) demonstram que atividades lúdicas potencializam o desenvolvimento das funções executivas, da atenção, da comunicação e das habilidades sociais, repercutindo positivamente na regulação emocional e na participação das

crianças nas atividades escolares. Em consonância, Frello (2024) destaca que a atuação psicopedagógica ultrapassa a adaptação de conteúdos, envolvendo processos de observação, avaliação e mediação das dificuldades de aprendizagem, além da orientação ao professor para construção de estratégias que respeitem as singularidades do estudante com TEA. Nunes e Eugenio (2025) reforçam essa perspectiva ao evidenciarem que a mediação psicopedagógica constitui importante elemento para aproximar o aluno do conhecimento, fortalecendo sua autonomia e sua participação no ambiente escolar.

A segunda categoria temática, que versa sobre as estratégias terapêutico-ocupacionais para o desenvolvimento da autorregulação, reuniu os estudos que abordaram intervenções voltadas principalmente à regulação sensorial, à organização das rotinas, às adaptações ambientais e à promoção da participação ocupacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De modo geral, os estudos convergem ao indicar que as dificuldades de processamento sensorial interferem diretamente na atenção, no comportamento, na participação escolar e na aprendizagem, tornando necessária a implementação de estratégias que favoreçam a modulação sensorial e o engajamento da criança nas atividades cotidianas da escola. Nesse conjunto de estudos, observa-se predominância de pesquisas fundamentadas na abordagem de Integração Sensorial de Ayres, embora a maior parte das investigações ainda tenha sido desenvolvida em contextos clínicos, com reduzida inserção no ambiente escolar (Ribeiro Mori, Furtuoso, & Gonçalves, 2024; Belfort & Bittencourt, 2024; Freire et al., 2024).

Os estudos analisados descrevem diferentes estratégias terapêutico-ocupacionais, dentre as quais se destacam as adaptações do ambiente físico, a organização dos estímulos sensoriais, a utilização de pausas regulatórias, os recursos sensoriais individualizados e a reorganização das atividades conforme o perfil ocupacional da criança. Ribeiro Mori et al. (2024) demonstram que a

adequação das demandas sensoriais do ambiente escolar favorece a modulação do comportamento, melhora a permanência nas atividades e amplia as oportunidades de aprendizagem. Em direção semelhante, Francisco (2025) evidencia que o reconhecimento das alterações sensoriais permite reorganizar espaços, reduzir fatores desencadeadores de sobrecarga e favorecer ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos. Já Macias, Mori e Scarpelli (2025) identificaram que professores que compreendem as características do processamento sensorial conseguem planejar intervenções pedagógicas mais adequadas, promovendo maior participação dos estudantes nas atividades escolares.

Outro aspecto recorrente refere-se à contribuição da Terapia Ocupacional para o fortalecimento da autonomia e da autorregulação por meio da participação ocupacional. O estudo de Belfort e Bittencourt (2024), desenvolvido com base na abordagem de Integração Sensorial, identificou melhora na regulação emocional, nas habilidades motoras, na interação social e na participação em atividades escolares após um programa terapêutico estruturado. Embora se trate de um estudo clínico, seus resultados reforçam o potencial das estratégias terapêutico-ocupacionais para subsidiar intervenções no contexto educacional. De forma semelhante, a revisão integrativa de Freire et al. (2024) evidencia que intervenções individualizadas, desenvolvidas por equipes multiprofissionais, apresentam melhores resultados quando articulam aspectos motores, sensoriais, cognitivos e comportamentais, respeitando as singularidades do desenvolvimento infantil.

A terceira categoria temática, que versa sobre as práticas interdisciplinares entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, evidenciou uma das principais lacunas identificadas neste estado da arte. Embora a maior parte dos estudos reconheça a importância da atuação integrada entre profissionais da educação e da saúde, apenas dois trabalhos abordaram diretamente estratégias

interdisciplinares envolvendo, simultaneamente, Psicopedagogia e Terapia Ocupacional no desenvolvimento da autorregulação de crianças com TEA no contexto escolar (Andrade & Bittencourt, 2025; Freire et al., 2024). Esse resultado demonstra que a produção científica ainda permanece predominantemente organizada por áreas específicas de atuação, com pouca exploração de modelos colaborativos de intervenção desenvolvidos no ambiente escolar.

Nos estudos que abordam a interdisciplinaridade, observa-se consenso de que o planejamento compartilhado entre psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, professores e familiares favorece intervenções mais abrangentes e contextualizadas. Nessa perspectiva, a Psicopedagogia contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem, das adaptações curriculares e da mediação cognitiva, enquanto a Terapia Ocupacional oferece suporte relacionado ao processamento sensorial, à organização do ambiente e à promoção da participação ocupacional. A integração desses diferentes saberes possibilita a construção de estratégias que contemplam simultaneamente aspectos pedagógicos, sensoriais, comportamentais e ocupacionais, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da autorregulação no cotidiano escolar (Andrade & Bittencourt, 2025).

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de fortalecer a comunicação entre escola, família e profissionais especializados. Freire et al. (2024) destacam que intervenções desenvolvidas de forma multidisciplinar apresentam melhores resultados quando existe definição conjunta de objetivos, acompanhamento contínuo da evolução da criança e compartilhamento sistemático das estratégias utilizadas nos diferentes contextos de desenvolvimento. Essa articulação favorece maior consistência das intervenções, reduz a fragmentação do atendimento e amplia as oportunidades de generalização das habilidades de autorregulação para diferentes situações escolares e sociais.

De maneira geral, a reduzida quantidade de estudos encontrados nessa categoria evidencia que a interdisciplinaridade ainda representa um campo emergente de investigação. Embora exista consenso teórico acerca da relevância da integração entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, permanecem escassas as pesquisas empíricas que descrevem, implementam ou avaliam modelos colaborativos de intervenção voltados especificamente ao desenvolvimento da autorregulação no contexto escolar. Esse achado constitui uma das principais contribuições deste estado da arte, ao evidenciar a necessidade de ampliar pesquisas que produzam evidências sobre práticas interdisciplinares capazes de subsidiar políticas educacionais e modelos de intervenção mais integrados, fortalecendo a inclusão, a aprendizagem e a participação de estudantes com TEA na escola (Andrade & Bittencourt, 2025; Freire et al., 2024).

Conclusões

A presente revisão de estado da arte teve como objetivo analisar como a literatura científica publicada entre 2021 e 2025 tem abordado as estratégias psicopedagógicas e terapêutico-ocupacionais voltadas ao desenvolvimento da autorregulação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. A análise dos estudos evidenciou que, embora a autorregulação seja reconhecida como uma habilidade essencial para a participação escolar, para a aprendizagem e para o desenvolvimento socioemocional dessas crianças, a produção científica especificamente direcionada ao ambiente educacional ainda é limitada. Observou-se que a maior parte das investigações concentra-se em intervenções desenvolvidas em contextos clínicos ou de reabilitação, sendo reduzido o número de pesquisas que descrevem estratégias implementadas no cotidiano escolar ou que analisam a articulação entre práticas pedagógicas e terapêuticas no espaço educacional.

Os resultados também demonstraram que as estratégias psicopedagógicas identificadas concentram-se principalmente na organização da rotina, utilização de recursos visuais, adaptação curricular, mediação da aprendizagem, atividades lúdicas e fortalecimento das funções executivas, enquanto as estratégias terapêutico-ocupacionais enfatizam adaptações ambientais, organização sensorial, utilização dos princípios da Integração Sensorial de Ayres®, adequação das demandas ocupacionais e promoção da participação funcional da criança nas atividades escolares. Embora essas estratégias apresentem evidências de benefícios para a redução de comportamentos disruptivos, ampliação do engajamento escolar, melhoria da autonomia e desenvolvimento da autorregulação, verificou-se que elas permanecem frequentemente descritas de forma isolada, refletindo a fragmentação entre os campos da Educação e da Saúde.

Um dos achados mais relevantes desta revisão refere-se à escassez de estudos que abordem efetivamente práticas interdisciplinares entre Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. Apesar de praticamente todos os trabalhos defenderem a importância da atuação multiprofissional e do trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais especializados, poucos apresentam modelos estruturados de planejamento conjunto, definição compartilhada de objetivos, avaliação integrada ou construção coletiva de estratégias voltadas ao desenvolvimento da autorregulação no contexto escolar. Essa lacuna evidencia a necessidade de fortalecer investigações que ultrapassem abordagens disciplinares isoladas, produzindo evidências sobre intervenções interdisciplinares capazes de integrar conhecimentos pedagógicos, cognitivos, ocupacionais e sensoriais em favor da inclusão escolar de crianças com TEA.

Diante desse cenário, considera-se que esta revisão contribui para sistematizar o conhecimento disponível e evidenciar tendências, avanços e lacunas da produção científica sobre o tema,

oferecendo subsídios para pesquisadores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, professores e demais profissionais envolvidos na educação inclusiva. Como perspectivas para pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de estudos empíricos desenvolvidos diretamente no contexto escolar, investigações longitudinais que avaliem os efeitos das intervenções sobre a autorregulação ao longo do processo educativo, pesquisas de implementação envolvendo equipes interdisciplinares e avaliações da efetividade de programas construídos de forma colaborativa entre Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, professores e famílias. O fortalecimento dessa agenda de pesquisa poderá ampliar as evidências científicas disponíveis e subsidiar a elaboração de práticas cada vez mais integradas, contextualizadas e centradas na participação, autonomia e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar.

Referências

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. **Occupational therapy practice framework: domain and process**. 4. ed. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 74, supl. 2, 7412410010, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. 5. ed., text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ANDRADE, P. G. G.; BITTENCOURT, A. M. Neuroscience applied to learning as an intervention in sensory system dysfunctions by occupational therapists. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 20, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61164/e2c25g39>.

BELFORT, R. A.; BITTENCOURT, A. M. Importance using sensory integration method for a child with level 3 autism: a case report.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 12, n. 5, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61164/rmnm.v12i5.3382>.

BLAIR, C. Developmental science and executive function. **Current Directions in Psychological Science**, v. 25, n. 1, p. 3-7, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721415622634>.

BLAIR, C.; DIAMOND, A. Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. **Development and Psychopathology**, v. 20, n. 3, p. 899-911, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>.

BLAIR, C.; RAVEN, C. C. School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. **Annual Review of Psychology**, v. 66, p. 711-731, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>.

BLAIR, C.; RAZZA, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. **Child Development**, v. 78, n. 2, p. 647-663, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019>.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

CASE-SMITH, J.; WEAVER, L. L.; FRISTAD, M. A. A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders. **Autism**, v. 19, n. 2, p. 133-148, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361313517762>.

DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 21, n. 3, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4322/cto.2013.062>.

DEMAYO, M. M.; YOUNG, R. L.; HICKIE, I. B.; SONG, Y. J. C.; GUASTELLA, A. J. Executive function in Autism Spectrum Disorder: history, theoretical models, empirical findings, and potential as an endophenotype. **Frontiers in Psychiatry**, v. 10, art. 753, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FRANCISCO, N. R. **Aspectos sensoriais e o cotidiano escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual Paulista,

2025. Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/316070>. Acesso em: 9 set. 2026.

FREIRE, E. V. R. de L. et al. Estratégias terapêuticas para o transtorno do espectro autista: abordagens para o desenvolvimento infantil. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 8, p. 1269-1283, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n8p1269-1283>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JAHROMI, L. B.; BRYCE, C. I.; SWANSON, J. The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 2, p. 235-246, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.012>.

KUYPERS, L. M. **The Zones of Regulation: a curriculum designed to foster self-regulation and emotional control**. [S. l.]: Think Social Publishing, 2011.

MACIAS, V. M.; MORI, N. N. R.; SCARPELLI, S. V. Aprendizagem escolar e integração sensorial: um estudo com alunos inseridos em salas de recursos multifuncionais. **Dialogia**, n. 55, e29490, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5585/55.2025.29490>.

MATOS, N. N. de; MIRANDA, T. G.; NELMA DE CÁSSIA, S. O lúdico como mediador no desenvolvimento social e cognitivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Educação, Linguagem e Tecnologias**, v. 1, n. 7, p. 21-47, 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NATIONAL CLEARINGHOUSE ON AUTISM EVIDENCE AND PRACTICE. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, 2020.

NUNES, R. M. P.; EUGENIO, A. A. P. As contribuições da mediação psicopedagógica em estudantes avaliados com o transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Científica da Educação (RCE)**, v. 10, n. 16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.46616/rce.v10i16.143>.

ODOM, S. L.; COX, A. W.; BROCK, M. E.; NATIONAL CLEARINGHOUSE ON AUTISM EVIDENCE AND PRACTICE. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder**. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022.

PASCO, G. The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies. **Clinical Psychology Review**, v. 60, p. 18-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.12.005>.
PASQUALOTTO, A.; VENUTI, P.; VALERI, G. Executive function interventions in children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, v. 12, art. 658400, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658400>.

PETERS, B. C.; GABRIELS, R.; SCHMID, A. A.; LASSELL, R. K. F.; PAN, Z.; HOFFMAN, A.; HEPBURN, S. Occupational therapy using *Zones of Regulation™* concepts: a feasibility study. **OTJR: Occupation**,

Participation and Health, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.1177/15394492241246549>.

RIBEIRO MORI, N. N.; FURTUOSO, P.; PIANTONI GONÇALVES, F. Teoria da integração sensorial: estratégias escolares para alunos com TEA com problemas de reatividade sensorial. **Imagens da Educação**, v. 14, n. 4, 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANKALAITE, S.; HUIZINGA, M.; DEWANDELEER, J.; XU, C.; DE VRIES, N.; HENS, E.; BAEYENS, D. Strengthening executive function and self-regulation through teacher–student interaction in preschool and primary school children: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, v. 12, art. 718262, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>.

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 1-2, 2017.

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F. Atuação do psicólogo escolar no Pronatec Campo: um estudo de caso. In: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Pesquisas em psicologia e políticas educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão**. [S. l.]: CRV/EDUFPI, 2018. p. 133-148.

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F. O psicólogo-professor: docência universitária, desenvolvimento profissional e autonomia. In: **Saberes e autonomia docente: história, formação e profissionalização**. [S. l.]: [s. n.], 2019.

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F. Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: representações sociais docentes. **Educando para Educar**, v. 20, p. 25-37, 2020.

SANTOS, L. B.; NEGREIROS, F.; PEREIRA, A. I. S.; RIBEIRO, F. A. A.; FERREIRA, L. M. O. Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem? Queixas escolares e medicalização da educação: primeiras impressões de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a percepção... **Revista Querubim (Online)**, v. 39, n. 2, p. 93-127, 2019.

SANTOS, L. B.; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F.; RIBEIRO, F. A. A.; MADEIRA, K. M. L.; LIRA, C. D. D. Pronatec Campo – possibilidades & desafios: um estudo de caso a partir da prática do psicólogo educacional na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, e9835, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9835>.

SANTOS, W. L. dos et al. Estratégias psicopedagógicas para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. **Revista Científica FAMAP**, v. 5, n. 5, 2025.

SCHAAF, R. C.; MAILLOUX, Z. Clinician's guide for implementing Ayres Sensory Integration®: promoting participation for children with autism. In: SCHAAF, R. C.; MAILLOUX, Z. **Clinician's guide for implementing Ayres Sensory Integration®: promoting participation for children with autism**. Bethesda: AOTA Press, 2015. p. 3-28.

SCHAAF, R. C.; DUMONT, R. L.; ARBESMAN, M.; MAY-BENSON, T. A. A systematic review of Ayres Sensory Integration® intervention for children with autism. **Autism Research**, v. 12, n. 1, p. 6-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2046>.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (ed.). **Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications**. New York: Routledge, 2012.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020.

URSACHE, A.; BLAIR, C.; RAVER, C. C. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. **Child Development Perspectives**, v. 6, n. 2, p. 122-128, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>.

VIRUÉS-ORTEGA, J.; JULIO, F. M.; PASTOR-BARRIUSO, R. The TEACCH program for children and adults with autism: a meta-analysis of intervention studies. **Clinical Psychology Review**, v. 33, n. 8, p. 940-953, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International classification of diseases 11th revision (ICD-11)**. Geneva: World Health Organization, 2022.

YEUNG, M. K.; BAI, J.; MAK, K.-L. Longitudinal changes in executive function in Autism Spectrum Disorder: a systematic review and meta-analysis. **Autism Research**, v. 17, n. 10, p. 2045-2063, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.3196>.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

O PRINCÍPIO DA EQUIDADE NO SUS: Desafios e Perspectivas para um Atendimento Diverso e Inclusivo na Saúde Pública

Flávia Silva de Souza
Kelly Cristina Freire Doria
Maria do Carmo Cisne
Carlos Hilton
Silvia Cristina Rufino
Robisom Damasceno Calado

Introdução

A constituição do sus e os enfrentamentos atuais

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a subsequente consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio das Leis n.º 8.080/1990 e n.º 8.142/1990, representaram uma ruptura profunda com o modelo previdenciário meritocrático e excludente até então vigente no Brasil, institucionalizando a saúde como direito social universal, integral e de responsabilidade intransferível do Estado (BRASIL, 1988).

Embora celebrada, no plano normativo, como uma das maiores conquistas democráticas do país, essa institucionalização

confrontou-se imediatamente com a complexidade estrutural de uma sociedade fraturada por desigualdades socioeconômicas e por heranças coloniais que moldam, até hoje, a estratificação social brasileira.

No campo da Saúde Coletiva, o debate contemporâneo evidencia que a igualdade formal de acesso é insuficiente para responder às demandas de uma população heterogênea. A distribuição dos agravos e o perfil epidemiológico não se organizam de forma aleatória no tecido social; respondem diretamente à dinâmica dos determinantes sociais da saúde, os quais operam de maneira interseccional, impondo barreiras sistemáticas a grupos vulnerabilizados por marcadores de raça, etnia, gênero, orientação sexual, território e deficiência (PAIM, 2021).

Diante dessa realidade, a operacionalização do princípio da equidade assume centralidade técnico-política. Ela não configura flexibilização ou ameaça à universalidade, mas o expediente metodológico capaz de viabilizar a justiça distributiva e a inclusão sanitária efetiva em toda a rede assistencial.

O tensionamento entre a formulação abstrata das políticas de equidade e sua tradução prática revela-se com nitidez na micropolítica do trabalho vivo em saúde que rege o cotidiano das instituições do SUS. A organização das práticas institucionais — do pronto atendimento aos complexos hospitalares de alta complexidade — permanece historicamente colonizada pelo modelo biomédico tradicional, de caráter tecnocêntrico, centrado na patologização dos corpos e estruturado na lógica da queixa-conduta, segundo a qual a doença é compreendida como mera ausência de saúde (CAMPOS, 2021; MERHY, 2022). Essa racionalidade assistencial e gerencial tende a reduzir o usuário à sua dimensão estritamente biológica, operando um processo de desumanização que invisibiliza as demandas culturais, de gênero, de orientação sexual e de capacidades físicas e intelectuais dos sujeitos atendidos.

Consequentemente, as instituições públicas de saúde permanecem permeáveis à reprodução de violências institucionais, homofobia, transfobia e racismo estrutural. O acolhimento, concebido originalmente pela Política Nacional de Humanização (PNH) como dispositivo ético-político voltado a subverter essa lógica corporativa e a promover escuta qualificada das singularidades, é frequentemente capturado por uma engenharia gerencial burocrática, sendo reduzido a uma triagem de risco automatizada que anula o protagonismo do sujeito no processo terapêutico.

Para enfrentar essa fragmentação do cuidado e a desassistência disfarçada de universalidade, a gestão federal buscou adensar o arcabouço normativo do SUS por meio de políticas transversais de promoção da equidade, impulsionadas pela articulação entre a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e os movimentos sociais (BRASIL, 2023). Pesquisas empíricas recentes sobre o monitoramento dessas diretrizes em hospitais gerais e na rede ambulatorial especializada demonstram, contudo, um descompasso estrutural crônico entre as formulações macroestratégicas do Ministério da Saúde e a microfísica das práticas assistenciais na ponta do sistema — *gap* agravado pelo subfinanciamento histórico do setor, que limita a expansão da infraestrutura física e tecnológica, e pelo déficit de programas de educação permanente voltados ao desmonte de vieses inconscientes entre as equipes de atendimento (SANTOS; LIMA; COSTA, 2024).

A escassez de profissionais capacitados em comunicação inclusiva e em letramento em saúde, somada à baixa *priorização* do preenchimento dos dados de raça, cor e identidade de gênero nos sistemas de informação epidemiológica, perpetua a invisibilidade institucional de segmentos expressivos da população, comprometendo a eficácia das intervenções preventivas, diagnósticas e curativas (OLIVEIRA *et al*, 2023).

Diante dessa problemática multidimensional, que tensiona a sustentabilidade democrática do sistema de saúde brasileiro, este capítulo tem como objetivos analisar os principais desafios estruturais, comunicacionais e gerenciais que impedem a efetivação de um atendimento diverso e inclusivo na rede do SUS, e propor caminhos ancorados na reestruturação da formação profissional e no fortalecimento do controle social.

A justificativa desta análise reside na urgência científica de fornecer subsídios conceituais que colaborem para a superação de práticas excludentes que ainda engessam o cuidado hospitalar e ambulatorial no país. Ancorado metodologicamente em um estudo de revisão reflexiva e pautado pelo referencial da determinação social da saúde, este texto busca contribuir com as discussões da coletânea “Inclusão: estudos e perspectivas”, sustentando a premissa de que a consolidação de um sistema universal de saúde está condicionada à sua capacidade técnica e ética de acolher a pluralidade humana em sua máxima amplitude.

Referencial teórico

O modelo biomédico hegemônico e a desumanização do cuidado

A compreensão das barreiras que impedem a consolidação de um atendimento inclusivo e atento à diversidade na saúde pública exige uma imersão na racionalidade que governa as práticas assistenciais contemporâneas. A medicina ocidental moderna estruturou-se historicamente sob o paradigma biomédico, ainda hegemônico, cujas bases epistemológicas remontam ao mecanicismo cartesiano e ao positivismo científico do século XIX (CAMPOS, 2021). Sob essa ótica, o corpo humano é concebido como uma máquina biológica cujas engrenagens operam de forma isolada, e a doença é definida estritamente como mau funcionamento orgânico a ser corrigido por intervenções técnicas, farmacológicas ou cirúrgicas. Esse reducionismo, ao isolar o adoecimento de suas raízes históricas, sociais, psíquicas e culturais, promove o que a

literatura de Saúde Coletiva classifica como alienação do sujeito e desumanização do cuidado (MERHY, 2022).

Ao centralizar o ato assistencial na patologia, e não no indivíduo, o modelo biomédico opera uma fragmentação clínica que despoja o usuário de sua historicidade e de suas subjetividades. Nas instituições hospitalares e ambulatoriais, a relação terapêutica passa a ser mediada pela assimetria do saber: o profissional detém o monopólio do conhecimento técnico, e o paciente é reduzido à condição de receptor passivo de condutas.

Merhy (2022) adverte que essa dinâmica anula o "*trabalho vivo em ato*" — que pressupõe o encontro, a escuta e a produção de subjetividades —, colonizando o serviço de saúde com o "*trabalho morto*", materializado no uso hipertrofiado de equipamentos, exames complementares e protocolos padronizados. Essa engenharia institucional tecnocêntrica mostra-se estruturalmente incapaz de acolher a pluralidade e a diversidade dos usuários, uma vez que corpos, identidades e vivências que não se enquadram na norma estatística ou na descrição biológica padrão são sumariamente patologizados, negligenciados ou submetidos a processos de violência institucional.

A desumanização resultante desse processo manifesta-se de forma contundente quando a rede de saúde se depara com marcadores identitários que tensionam a pretensa neutralidade da ciência médica. A insistência em uma abordagem neutra e universalizante funciona, contraditoriamente, como potente mecanismo de exclusão, pois ignora que os corpos que buscam o SUS carregam as marcas do racismo, do machismo, da LGBTfobia e do capacitismo que estruturam a sociedade brasileira (SANTOS; LIMA; COSTA, 2024). Quando o profissional de saúde, respaldado pela suposta objetividade biomédica, ignora a identidade de gênero de uma pessoa trans, desconsidera as queixas de dor de uma mulher negra com base em mitos biológicos racistas, ou anula a autonomia reprodutiva de uma mulher com deficiência intelectual, ele não está

operando de forma neutra: está convertendo o ato clínico em instrumento de reprodução de opressões. Assim, a crítica ao modelo biomédico hegemônico não se restringe a uma discussão teórica abstrata, mas apresenta-se como imperativo prático para o desmonte de uma micropolítica assistencial que adoecce e exclui sob o pretexto de curar.

Determinantes sociais da saúde e a interseccionalidade como matrizes analíticas

Para superar o reducionismo do modelo biomédico e fundamentar uma prática inclusiva na saúde pública, a Saúde Coletiva latino-americana consolidou o referencial teórico da Determinação Social da Saúde (DSS). Diferentemente da abordagem funcionalista dos “determinantes sociais” adotada por organismos internacionais — que frequentemente reduz a complexidade social a uma lista de variáveis e fatores de risco isolados —, a determinação social compreende saúde e doença como processos dinâmicos, históricos e dialéticos, indissociáveis do modo de produção, da reprodução social e das relações de poder que organizam a sociedade (PAIM, 2021). Sob esse prisma, adoecer e morrer deixam de ser fatalidades biológicas ou escolhas comportamentais individuais e passam a ser interpretados como expressão somática das desigualdades estruturais e do acesso assimétrico à renda, à educação, à habitação e à justiça social.

A análise da determinação social ganha maior precisão quando articulada ao conceito de interseccionalidade, cunhado no campo do feminismo negro por Kimberlé Crenshaw e amplamente incorporado à pesquisa em saúde pública nas últimas décadas. A interseccionalidade recusa a análise isolada de categorias sociais, propondo que marcadores como raça, etnia, classe, gênero, orientação sexual, idade e deficiência não se somam de forma aditiva, mas se cruzam de maneira sinérgica, gerando eixos de subordinação e privilégio que moldam trajetórias de vida e o acesso

aos direitos fundamentais (SILVA; OLIVEIRA, 2022). No contexto do SUS, essa matriz permite compreender que a experiência de acesso de uma mulher negra e lésbica moradora de uma comunidade periférica é qualitativamente distinta da experiência de um homem branco e heterossexual de mesma faixa etária e renda: as barreiras enfrentadas pela primeira não resultam da simples soma do racismo, do sexismo e da homofobia, mas de uma configuração institucional específica que vulnerabiliza seu corpo de forma integral.

A incorporação da determinação social e da interseccionalidade como ferramentas de gestão e de prática clínica é fundamental para que o princípio da equidade abandone a dimensão retórica e se converta em intervenções epidemiológicas e assistenciais eficazes. Quando gestores e profissionais negligenciam essas categorias, perpetuam o que Souza *et al.* (2021) denominam cegueira institucional, desenhando políticas homogeneizantes que falham em alcançar quem se encontra nas franjas da exclusão social. A produção de dados epidemiológicos fidedignos, baseada no preenchimento rigoroso dos quesitos raça/cor, identidade de gênero e orientação sexual nos sistemas de informação do SUS, apresenta-se, nesse sentido, como exigência científica e metodológica derivada dessa matriz teórica (OLIVEIRA *et al.*, 2023): retirar as minorias da invisibilidade estatística é o primeiro passo para mapear a real distribuição dos agravos e fundamentar o direcionamento equitativo de recursos e a formulação de linhas de cuidado culturalmente seguras.

Políticas públicas de equidade e os limites da institucionalização no SUS

A necessidade de responder às demandas evidenciadas pela determinação social e pelas pressões históricas dos movimentos sociais organizados impulsionou o Ministério da Saúde a formular, a partir dos anos 2000, um conjunto expressivo de políticas transversais de promoção da equidade em saúde. Entre esses

marcos, destacam-se a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e as diretrizes voltadas à saúde das populações do campo, das águas, das florestas, dos povos indígenas e das pessoas com deficiência. Mais recentemente, essa institucionalização ganhou novos contornos com a criação do Programa Nacional de Equidade de Gênero, Raça, Etnia e Valorização das Trabalhadoras no SUS, demonstrando esforço contínuo da gestão pública em estruturar respostas administrativas e assistenciais ao desafio da diversidade (BRASIL, 2023).

Todavia, o processo de institucionalização dessas políticas é marcado por contradições crônicas e limites estruturais que impedem sua plena efetivação na ponta do sistema. Machado (2023) argumenta que o principal entrave reside na histórica fragmentação e na baixa sustentabilidade financeira do SUS, agravadas por períodos recentes de austeridade fiscal que sufocaram o orçamento da saúde coletiva. No cenário de escassez de recursos, as políticas de promoção da equidade são frequentemente relegadas a plano secundário na agenda dos gestores locais, percebidas equivocadamente como programas marginais ou concessões identitárias, em detrimento dos investimentos nas redes de urgência, emergência e alta complexidade hospitalar. Essa subalternização orçamentária impede a interiorização e a capilarização das diretrizes de inclusão, fazendo com que o acesso a um atendimento diverso dependa mais do ativismo isolado de determinados profissionais do que de uma estratégia de Estado consolidada.

Além dos limites financeiros e gerenciais, a transposição das políticas de equidade para o cotidiano assistencial esbarra na persistência de uma cultura organizacional refratária à mudança e na fragilidade dos processos de formação continuada. Santos, Lima e Costa (2024) observam que a existência de portarias, resoluções e relatórios técnicos assinados no nível central do Ministério da Saúde

não possui o condão automático de modificar a microfísica das relações de poder e as práticas clínicas arraigadas nos hospitais e ambulatorios do país. A ausência de mecanismos obrigatórios de monitoramento e avaliação do cumprimento dessas diretrizes, combinada com sua baixa inserção nas avaliações de qualidade dos serviços, perpetua o descompasso entre a vanguarda legislativa do SUS e o conservadorismo assistencial na ponta. O exame crítico do referencial teórico revela, portanto, que o avanço rumo a um sistema de saúde inclusivo exige transcender a mera produção de documentos normativos, demandando o enfrentamento direto das barreiras estruturais, políticas e econômicas que engessam a governança da saúde pública brasileira.

Biopolítica e racismo institucional: barreiras estruturais no cuidado coletivo

Para além das dinâmicas estritamente administrativas, a análise rigorosa do acolhimento à diversidade na saúde pública demanda a incorporação do referencial teórico da biopolítica e do poder soberano sobre os corpos, conforme discutido pela vertente contemporânea da Saúde Coletiva. O conceito de biopolítica, voltado a compreender os mecanismos estatais de controle, vigilância e regulação das populações, evidencia que o hospital e o ambulatorio não são espaços neutros de cura, mas territórios onde se exercem tecnologias de disciplinarização e normalização social (SOUZA *et al.*, 2021).

Sob essa racionalidade hegemônica, estabelece-se uma hierarquização implícita do valor da vida humana, em que corpos pautados pela cis-heteronormatividade, pela branquitude e pela funcionalidade produtiva recebem prioridade afetiva e técnica no cuidado, enquanto corpos dissidentes, periféricos e envelhecidos são empurrados para as franjas do abandono institucional e da subassistência. Essa dinâmica de poder ganha contornos de violência explícita por meio do racismo institucional, categoria indispensável

para decifrar a assimetria epidemiológica que penaliza a população negra e indígena no Brasil. O racismo institucional no SUS não se restringe a episódios isolados de discriminação interpessoal, mas se caracteriza por processos institucionais consolidados, fluxos burocráticos e omissões gerenciais que colocam sistematicamente determinados grupos étnico-raciais em desvantagem no acesso e na qualidade do cuidado (ALMEIDA; COSTA, 2022). Estudos epidemiológicos consistentes demonstram que esse racismo estrutural se reflete na disparidade dos indicadores de mortalidade materna, na menor oferta de anestesia em procedimentos obstétricos para mulheres negras, na despriorização de investigações diagnósticas complexas e no tempo reduzido de escuta clínica durante as consultas em toda a rede assistencial.

Essa naturalização do panorama excludente decorre de uma herança colonial que molda a subjetividade dos próprios trabalhadores e gestores do sistema. Carvalho *et al.* (2023) argumentam que os profissionais de saúde, ainda que imersos em discurso humanitário e universalista, operam sob a égide de vieses inconscientes que hierarquizam a dor e a legitimidade das demandas dos usuários com base em marcadores raciais e de classe. Essa reprodução acrítica de opressões não se origina apenas na prática clínica: manifesta-se já na formação, na qual a sub-representação histórica de estudantes e profissionais negros nas carreiras médicas e de saúde é, ao mesmo tempo, sintoma e reforço do racismo estrutural que atravessa o cuidado e a produção do conhecimento em saúde. Essa dupla face — o racismo que atinge quem cuida e quem é cuidado — sabota frontalmente a eficácia técnica dos tratamentos e anula a dimensão ética da integralidade, tornando imperioso que o referencial analítico sobre inclusão incorpore ferramentas críticas capazes de denunciar o racismo institucional como patologia estrutural da própria burocracia sanitária, a ser combatida com o mesmo rigor científico dedicado aos agravos biológicos.

Percurso metodológico

Conforme pontuam Minayo e Costa (2021), a investigação de cunho conceitual e documental constitui ferramenta indispensável na saúde pública, por viabilizar a aproximação analítica entre as formulações programáticas do Estado e a produção científica empírica acumulada, desvelando as fraturas existentes entre o plano normativo e as práticas sociais concretas.

O processo de busca bibliográfica foi operacionalizado por meio do acesso às bases indexadas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), no Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no acervo da National Library of Medicine (PubMed). Utilizou-se combinação de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) cruzados pelo operador booleano AND, a saber: "Equidade em Saúde" (*Health Equity*), "Sistema Único de Saúde" (*Unified Health System*), "Diversidade" (*Diversity*) e "Inclusão" (*Inclusion*).

Os critérios de inclusão delimitaram estudos publicados nos últimos cinco anos, em qualquer idioma, disponíveis em texto completo. A busca inicial identificou 42 estudos potencialmente elegíveis, submetidos a leitura crítica e reflexiva quanto à correspondência com os objetivos da pesquisa; após esse refinamento, restaram 26 estudos, dos quais 12 corresponderam efetivamente aos objetivos propostos e compuseram o corpus final de análise, sendo os 14 remanescentes excluídos por baixa aderência temática.

De acordo com a perspectiva metodológica de Breilh (2021), a utilização de matrizes críticas na saúde pública permite que o pesquisador transcenda a mera descrição estatística ou demográfica de fatores de risco isolados, avançando em direção à compreensão das dinâmicas macroestruturais de poder que geram o acolhimento fraturado na ponta do sistema. A análise documental das portarias e relatórios do Ministério da Saúde (BRASIL, 2023) foi, assim, confrontada com as evidências empíricas extraídas da literatura,

consolidando panorama metodologicamente sustentável, crítico e propositivo sobre a inclusão na saúde pública.

A relevância de demarcar este percurso metodológico reside no compromisso com a replicabilidade e com a transparência do processo de produção do conhecimento em saúde coletiva. A articulação entre a hermenêutica crítica e a sistematização documental garante que os desafios apontados e as perspectivas sugeridas nas seções seguintes estejam ancorados em achados científicos validados por pares e na legislação sanitária vigente, afastando o capítulo do senso comum para firmá-lo como contribuição técnico-científica rigorosa à coletânea.

Análise e discussão dos dados encontrados

Desafios estruturais, comunicacionais e de gestão para um SUS mais inclusivo

Os estudos selecionados distribuem-se em três eixos diretamente ligados aos objetivos deste capítulo: desafios estruturais, barreiras comunicacionais e caminhos gerenciais-formativos para um SUS mais diverso e inclusivo. Em conjunto, eles sustentam com solidez a crítica às barreiras sistêmicas, mas oferecem apoio mais indireto ao fortalecimento do controle social, dimensão que aparece menos desenvolvida no corpus analisado.

Desafios estruturais

Os estudos convergem no entendimento de que a desigualdade no cuidado não decorre apenas de atitudes individuais, mas de arranjos institucionais, sociais e organizacionais que reproduzem exclusão (HAYVON, 2024; SANT'ANA *et al.*, 2024). Hayvon (2024) oferece a base conceitual mais robusta para essa leitura ao tratar as iniquidades em saúde como fenômenos interligados a desigualdades sociais, econômicas e políticas, que exigem abordagem interdisciplinar e sistêmica. Sant'Ana *et al.* (2024) reforçam que marcos clínicos e de pesquisa ainda não incorporam

adequadamente equidade, diversidade e inclusão, o que limita a capacidade de identificar como marcadores sociais moldam desfechos em saúde. Nessa direção, três achados se destacam: a distribuição desigual do cuidado, da formação e dos recursos configura-se como barreira estrutural central (DIAZ-NAVARRO *et al.*, 2024); diferenças geográficas, socioeconômicas, étnicas e culturais afetam diretamente o acesso e os resultados em saúde (DIAZ-NAVARRO *et al.*, 2024; SANT'ANA *et al.*, 2024); e as tecnologias em saúde, se por um lado podem reduzir barreiras, por outro tendem a ampliar exclusões quando desconsideram o acesso digital e o letramento dos usuários (DONG *et al.*, 2025).

A prevalência do modelo biomédico e normalizador constitui outro achado relevante: Verzolla (2023) e Iglesias *et al.* (2022) argumentam criticamente que a saúde pública brasileira permanece impregnada pelo paradigma biomédico e clínico-terapêutico. Verzolla (2023) aponta que, na pauta da surdez, as políticas ainda se concentram quase exclusivamente no acesso a tecnologias auditivas e à reabilitação — voltadas a “normalizar” o sujeito —, em detrimento da garantia da acessibilidade comunicacional e do direito à diferença.

As barreiras de comunicação direta e o despreparo profissional também se mostram centrais. Rodrigues, Lago e Paz (2023) identificaram graves barreiras na comunicação entre profissionais de saúde e usuários surdos: a falta de proficiência em Libras e a escassez de intérpretes comprometem o diagnóstico correto, violam o sigilo e a autonomia do paciente e provocam absenteísmo ou afastamento desse público das unidades de saúde. Em direção semelhante, Castro *et al.* (2025) destacam os ruídos semióticos e linguísticos que atravessam a interação com comunidades indígenas.

Por fim, o ruído no diálogo entre gestão e serviços — descrito por Iglesias *et al.* (2022) como a sensação de “falar para um vazio” — evidencia a crise gerencial do SUS, agravada pelo

desmantelamento das redes públicas e pela hegemonia biomédica. A ausência de canais reais de cogestão gera desencontros entre as equipes de ponta e os gestores, produzindo um ambiente no qual as diretrizes inclusivas não chegam, de fato, ao cotidiano das Unidades Básicas de Saúde.

Desafios comunicacionais

A dimensão comunicacional aparece, no corpus analisado, menos como atributo individual de “fala profissional” e mais como capacidade sistêmica de reconhecer diferenças sociais, culturais, linguísticas e tecnológicas na relação com os usuários. Sant'Ana *et al.* (2024) mostram que frameworks como o *PROGRESS-Plus* permitem operacionalizar variáveis como território, raça, ocupação, gênero, educação e capital social, tornando visíveis desigualdades habitualmente invisibilizadas. Dong *et al.* (2025) acrescentam que a exclusão comunicacional é hoje também digital: sem desenho inclusivo, as tecnologias dificultam o uso por pessoas idosas e outros grupos vulneráveis. Complementarmente, a invisibilização de grupos marginalizados compromete a equidade comunicacional do cuidado (HAYVON, 2024); o envolvimento de pessoas com experiência vivida melhora a produção de materiais e estratégias mais acessíveis (SANT'ANA *et al.*, 2024); e a comunicação inclusiva precisa considerar barreiras digitais, cognitivas, territoriais e culturais, e não apenas a linguagem técnica (DONG *et al.*, 2025).

Caminhos gerenciais e formativos

Os artigos analisados apoiam, de modo consistente, a proposta de reestruturação da formação profissional. O consenso global sobre simulação em saúde mostra que os sistemas enfrentam liderança inadequada, baixa *prioridade* para atividades educativas, investimento insuficiente em desenvolvimento profissional e fraca colaboração centrada no paciente (DIAZ-NAVARRO *et al.*, 2024); em resposta, defende-se a integração sustentada da simulação ao

ensino, ao trabalho interprofissional e à melhoria de sistemas, com suporte institucional e governamental. Sant'Ana *et al.* (2024) apontam, ainda, que a coprodução com usuários e a mobilização do conhecimento devem atravessar todo o processo de pesquisa e prática. Nessa direção, três diretrizes se destacam: a formação deve incorporar equidade, interseccionalidade e prática reflexiva como competências centrais (HAYVON, 2024); as estratégias educacionais precisam ser sustentáveis, contextuais e apoiadas por gestão e financiamento (DIAZ-NAVARRO *et al.*, 2024); e a governança mais promissora é multiator e colaborativa, com participação social desde o desenho até a implementação das políticas (DONG *et al.*, 2025).

Quadro 1 — Síntese crítica dos estudos encontrados

Eixo do objetivo	Contribuição dos artigos	Limitação para o estudo
Estrutural	Boa base teórica e organizacional sobre iniquidades sistêmicas	Pouca evidência específica do SUS
Comunicacional	Mostram invisibilização social e exclusão digital	Comunicação clínica no SUS é tratada indiretamente
Gerencial-formativo	Forte apoio à reforma da formação e à governança institucional	Controle social aparece mais como coprodução do que participação social formal

Controle social	Há suporte para participação de usuários e coprodução	Falta discussão direta sobre conselhos, participação popular e pactuação no SUS
-----------------	---	---

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

No conjunto, os artigos analisados sustentam a hipótese de que os obstáculos à inclusão no SUS são estruturais, interseccionais e gerenciais, e reforçam a reestruturação da formação profissional como caminho central para sua superação — ainda que o fortalecimento do controle social, terceiro objetivo deste capítulo, demande fontes complementares às analisadas neste eixo, retomadas adiante nos itens 4.2.2 e 4.2.3.

Perspectivas para uma saúde pública inclusiva

A radicalização da Política Nacional de Humanização e a Clínica Ampliada

Conforme preconizado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), a humanização não deve ser compreendida como apêndice retórico, conjunto de dinâmicas motivacionais ou verniz de cordialidade para mitigar as asperezas do cotidiano hospitalar e ambulatorial. Ela constitui diretriz metodológica de intervenção na micropolítica do trabalho em saúde, voltada a alterar profundamente as relações de poder, os modos de gestão e os processos de produção do cuidado. Em uma rede de serviços pautada pelo respeito à diversidade, a humanização atua como dispositivo capaz de converter a engrenagem burocrática dos hospitais em espaços de escuta qualificada, acolhimento e validação das subjetividades.

O principal eixo operacional para essa transformação reside na implementação rigorosa do acolhimento com avaliação e classificação de risco, despida de sua captura gerencialista. Na maioria dos complexos hospitalares contemporâneos, o acolhimento foi degradado e reduzido a uma triagem mecânica, centrada apenas na aferição de sinais vitais e na ordenação algorítmica de filas de espera com base em queixas biológicas isoladas (CAMPOS, 2021). Para construir uma perspectiva inclusiva, o acolhimento precisa ser resgatado como postura ética que se inicia no momento em que o usuário cruza as portas da instituição, independentemente do nível de complexidade do caso. Significa instituir uma escuta que não se restrinja à decodificação de sintomas, mas que leia e interprete as vulnerabilidades sociais, os marcadores de gênero, as heranças culturais e os sofrimentos psíquicos que acompanham o corpo enfermo, deslocando a centralidade do procedimento para o sujeito e flexibilizando o tempo institucional para abrigar a complexidade das demandas humanas.

Essa mudança metodológica ganha sustentação teórica na operacionalização da Clínica Ampliada, conceito que propõe a superação do diagnóstico puramente nosológico e a inclusão das variáveis do contexto de vida do paciente no plano terapêutico (MERHY, 2022). Em um sistema que acolhe a diversidade dos usuários, a Clínica Ampliada exige que a equipe multiprofissional considere como os determinantes sociais da saúde afetam a capacidade de autocuidado e de resposta biológica do indivíduo — não para desvalorizar o saber médico ou a eficácia farmacológica, mas para subordiná-los a um projeto terapêutico singular, coconstruído entre trabalhador e usuário. Ao horizontalizar a relação terapêutica e conferir protagonismo ao paciente, a clínica humanizada neutraliza a assimetria do poder médico-centrado e cria um território culturalmente seguro, no qual identidades dissidentes, corpos periféricos e populações tradicionais podem expressar suas demandas sem temor de estigmatização ou violência institucional.

Por fim, a transversalização da PNH em toda a rede assistencial funciona como antídoto contra o isolamento e o adoecimento das próprias equipes de trabalhadores. A micropolítica do *trabalho vivo em ato* demonstra que instituições geridas de forma autoritária e focadas unicamente em metas quantitativas de produção geram ambientes de trabalho precarizados, que favorecem a reprodução automática de vieses inconscientes e posturas defensivas excludentes por parte dos profissionais (GOMES; SILVA, 2024). Quando, ao contrário, a humanização penetra os espaços de cogestão hospitalar, estimulando a participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão e na análise crítica de seus próprios processos de trabalho, ela fomenta a corresponsabilidade e a sensibilidade ética. Um ambiente de trabalho psicologicamente seguro e reflexivo é, assim, condição material para que os profissionais consigam acolher a alteridade e oferecer cuidado sensível à diversidade, consolidando o SUS como espaço democrático de promoção da dignidade humana.

A reforma da formação universitária e a consolidação da Educação Permanente em Saúde

A sustentabilidade de longo prazo de qualquer proposta assistencial inclusiva e atenta à pluralidade dos usuários pressupõe a reestruturação dos modelos de formação técnica e superior e a consolidação definitiva da Educação Permanente em Saúde (EPS) como estratégia de gestão. As matrizes curriculares da maioria das graduações em saúde no Brasil — incluindo Medicina, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social — permanecem atreladas ao paradigma biomédico hegemônico, caracterizando-se por viés hiperespecializado, biologicista e fragmentado (LIMA *et al.*, 2024). O ensino superior em saúde tem demonstrado histórica refratariedade para incorporar, de forma orgânica e transversal, as discussões sobre direitos humanos, determinantes sociais, relações étnico-raciais, identidades de gênero e orientação sexual: os profissionais são

rotineiramente diplomados com alta capacidade técnica para o manejo de tecnologias duras, mas com pouca preparação conceitual e relacional para lidar com as interseccionalidades que definem a experiência real de adoecimento.

Essa lacuna na formação de base resulta na reprodução mecânica de assimetrias e preconceitos institucionais quando os profissionais ingressam no mercado de trabalho da rede pública. Para mitigar esse panorama, torna-se necessária a intervenção do Estado, articulando o Ministério da Saúde e as instituições de ensino, de modo a incluir as diretrizes de equidade nas avaliações curriculares e nos estágios práticos dentro do SUS. Contudo, como a transformação dos currículos universitários obedece a tempo político lento, a resposta imediata para a qualificação do atendimento em hospitais e ambulatórios reside na capilarização e no financiamento robusto de programas de Educação Permanente em Saúde, operacionalizados diretamente nos territórios institucionais (GOMES; SILVA, 2024). Diferentemente da educação continuada tradicional, baseada na transmissão passiva de saberes atualizados por meio de cursos e palestras isoladas, a EPS adota o próprio cotidiano do trabalho e os problemas práticos vivenciados pelas equipes como objeto central de reflexão pedagógica e crítica.

A riqueza metodológica da educação permanente reside em sua capacidade de reunir a equipe multiprofissional — médicos, enfermeiros, recepcionistas, assistentes sociais e técnicos — em rodas de conversa estruturadas para analisar as fraturas assistenciais e as falhas no acolhimento à diversidade que ocorrem no cotidiano da unidade de saúde. Sob esse prisma pedagógico, um episódio de racismo institucional, a desconsideração do nome social de um paciente trans na recepção de um pronto-socorro ou a incompreensão de um diagnóstico por falta de acessibilidade comunicacional tornam-se temas geradores de aprendizado coletivo (SANTOS; LIMA; COSTA, 2024). As equipes são estimuladas a desconstruir seus próprios vieses inconscientes, mapear suas

resistências atitudinais e desenvolver, de forma colaborativa, novas tecnologias leves de cuidado que respondam de maneira empática e resolutiva à pluralidade dos usuários. A EPS atua, portanto, como motor de reforma cultural interna nas instituições, convertendo a burocracia sanitária em comunidade de prática reflexiva voltada à equidade.

Além de combater preconceitos atitudinais, a qualificação contínua dos trabalhadores deve investir na instrumentalização técnica para o manejo de ferramentas de acessibilidade e letramento em saúde. Conforme apontam Mendonça e Rodrigues (2022), a comunicação inclusiva deve ser ensinada como competência clínica tão vital quanto a semiologia médica, capacitando as equipes para traduzir o jargão científico em linguagem acessível a populações de baixa escolaridade, garantir a presença e a fluência de intérpretes de Libras nos serviços de urgência e construir protocolos de atendimento culturalmente seguros para migrantes e comunidades tradicionais. Nessa direção, Rosa (2025) propõe o letramento racial como estratégia formativa crítica e contínua para enfrentar as desigualdades étnico-raciais e o racismo estrutural nas relações de cuidado no SUS, ao passo que Castro *et al.* (2024, 2025) fundamentam a urgência de uma formação intercultural — incluindo conteúdos semióticos, linguísticos e ações afirmativas para a retenção e a formação de enfermeiros indígenas —, capaz de garantir atendimento bilíngue e verdadeiramente inclusivo.

O fortalecimento do controle social

No que se refere à garantia da equidade e da democracia nos territórios, os anais do 16º Congresso Internacional da Rede Unida (2025) destacam que o alcance de um atendimento equânime depende diretamente do fortalecimento do controle social e da democracia participativa, construindo-se na articulação entre educação, trabalho e participação comunitária. Já sob a perspectiva histórica, ao analisar as Conferências Nacionais e Municipais de

Saúde de São Paulo entre 1988 e 2020, Verzolla (2023) conclui que esses espaços representaram o principal instrumento político para pautar as demandas reprimidas da população com deficiência e do movimento social surdo. A autora pontua, contudo, um hiato histórico persistente: mesmo quando o controle social aprova diretrizes inclusivas e garante avanços legais, a gestão pública falha, reiteradamente, em traduzir essas deliberações em práticas operacionais na ponta dos serviços.

Governança epidemiológica: sistemas de informação, visibilidade estatística e interseccionalidade

A efetivação de um atendimento diverso e inclusivo está umbilicalmente vinculada ao amadurecimento técnico de uma governança epidemiológica que adote a interseccionalidade como matriz norteadora de seus sistemas de informação. Na tradição da epidemiologia clássica, de cunho funcionalista, os dados demográficos são frequentemente coletados e tratados de forma isolada, gerando estatísticas áridas que apagam as sobreposições de vulnerabilidades que afetam os sujeitos reais (BREILH, 2021). Para construir uma perspectiva inclusiva na gestão do SUS, é urgente reformar as ferramentas de captação de dados, exigindo que prontuários eletrônicos, fichas de notificação compulsória e cadastros hospitalares preencham de forma obrigatória e qualificada os quesitos referentes à raça/cor, identidade de gênero, orientação sexual, território e presença de deficiências.

A relevância de garantir o preenchimento sistemático dessas variáveis identitárias ancora-se na necessidade de romper com a histórica invisibilidade epidemiológica que penaliza as minorias sociais e distorce o planejamento orçamentário e assistencial do Estado. Oliveira *et al.* (2023) advertem que o que não é quantificado pelos sistemas de informação do SUS simplesmente deixa de existir para a engenharia de planejamento governamental, resultando em linhas de cuidado homogeneizantes que falham em alcançar os

estratos populacionais em maior vulnerabilidade. A produção de dados estatísticos fidedignos e desagregados permite que gestores de hospitais e redes especializadas cruzem variáveis interseccionais e identifiquem, por exemplo, que determinado agravo oncológico ou cardiovascular apresenta letalidade desproporcionalmente elevada entre mulheres negras periféricas, ou que a população idosa LGBTQIA+ enfrenta barreiras específicas de isolamento institucional na rede de cuidados paliativos.

O acesso a evidências geradas por uma epidemiologia interseccional modifica qualitativamente a tomada de decisão na gestão em saúde. Em vez de alocar recursos de forma linear e indiferenciada — prática que tende a reproduzir e aprofundar as iniquidades existentes —, os gestores passam a dispor de ferramentas analíticas para direcionar investimentos estruturais e humanos de maneira equitativa, priorizando os gargalos assistenciais mapeados pelas estatísticas de equidade (MACHADO, 2023). A governança orientada por dados de diversidade viabiliza, ainda, o desenho de intervenções preventivas culturalmente customizadas, que respeitem as crenças, os hábitos e as linguagens de cada segmento populacional, elevando a resolutividade das ações de saúde coletiva e otimizando a aplicação do erário público.

Adicionalmente, a transparência na divulgação desses indicadores constitui exigência democrática indispensável para subsidiar o controle social e a fiscalização pelos órgãos de controle e pela sociedade civil organizada. Conforme apontam Souza *et al.* (2021), a publicização de relatórios periódicos sobre o impacto do racismo institucional, da LGBTfobia e das barreiras comunicacionais nos desfechos clínicos retira o debate sobre inclusão da esfera do ativismo ideológico e o reposiciona no campo da responsabilidade técnico-científica e jurídica do Estado. A governança epidemiológica inclusiva consolida-se, assim, como instrumento metodológico que confere materialidade ao princípio da integralidade, fornecendo a inteligência gerencial necessária para que o SUS enxergue a

pluralidade de seus usuários e desenhe uma rede de atenção que cure as patologias biológicas sem apagar as identidades humanas.

Engenharia de Resiliência, ergonomia e acessibilidade: uma leitura complementar para a segurança do paciente diverso

Os desafios estruturais e gerenciais discutidos nas seções anteriores — fragmentação do cuidado, subfinanciamento, cultura organizacional refratária à mudança e barreiras comunicacionais — podem também ser lidos sob a ótica da Engenharia de Resiliência (ER) e da Ergonomia, campos que oferecem ferramentas conceituais e metodológicas para compreender como os serviços de saúde se adaptam, cotidianamente, às variabilidades do trabalho real. Essa aproximação teórica é particularmente relevante para o objetivo deste capítulo de propor caminhos gerenciais e formativos: se a equidade depende da capacidade institucional de reconhecer e responder à diversidade dos usuários, a resiliência organizacional oferece um vocabulário técnico para descrever como — e sob quais condições — essa capacidade adaptativa se sustenta ou se rompe.

A relação entre Engenharia de Resiliência e acessibilidade tem ganhado destaque nos estudos contemporâneos sobre segurança, qualidade e inclusão em sistemas complexos, especialmente nos serviços de saúde. Essa articulação permite compreender como os sistemas sociotécnicos podem se adaptar às variabilidades do trabalho real e, ao mesmo tempo, garantir condições de participação equitativa para pessoas com deficiência (AZADEH *et al.*, 2017). No contexto dos sistemas de saúde, a literatura demonstra que a resiliência organizacional se manifesta cotidianamente nas práticas de profissionais que lidam com alta demanda assistencial, escassez de recursos, comunicação complexa e necessidade constante de tomada de decisão em tempo reduzido. Segundo Shumilina (2025), a Ergonomia aplicada ao setor de saúde contribui para a proteção dos profissionais e para a melhoria da

qualidade da assistência ao analisar e reorganizar as condições reais de trabalho.

Nesse cenário, a capacidade de adaptação dos profissionais torna-se fundamental para garantir a continuidade e a segurança do cuidado. Estudos indicam que a resiliência não deve ser compreendida apenas como resposta a crises excepcionais, mas como capacidade cotidiana de reorganização e adaptação que permite manter a qualidade da assistência mesmo em contextos de instabilidade operacional (WHO, 2020; ARCURI *et al.*, 2021; WIIG; O'HARA, 2021; ANDERSON; REASON; WIIG, 2021). Para Kruk *et al.* (2015), essa perspectiva amplia a compreensão tradicional da segurança do paciente ao enfatizar não apenas a prevenção de falhas, mas também a capacidade do sistema de adaptar-se às variabilidades inerentes ao trabalho real. Em sistemas sociotécnicos complexos — hospitais, unidades de pronto atendimento e serviços pré-hospitalares —, os profissionais precisam ajustar continuamente suas práticas diante de condições imprevisíveis, pressões organizacionais e limitações estruturais; assim, a resiliência hospitalar envolve a capacidade das organizações de saúde de se preparar, responder, adaptar-se e recuperar-se de eventos adversos, mantendo a continuidade e a qualidade da assistência prestada (KHALIL *et al.*, 2022).

A pandemia de covid-19 evidenciou a necessidade de fortalecer a resiliência dos sistemas de saúde para garantir cobertura universal e segurança sanitária (WHO, 2020). De modo mais abrangente, a resiliência passa, assim, a ser entendida como atributo emergente das interações entre indivíduos, tecnologias, processos e estruturas organizacionais — associada à capacidade de aprendizagem contínua, à adaptação organizacional e à tomada de decisão distribuída entre os diferentes níveis do sistema. Sistemas resilientes, portanto, não apenas reagem a crises: desenvolvem mecanismos de antecipação e preparação para lidar com desafios futuros.

A literatura científica tem buscado aprofundar a compreensão dos mecanismos que sustentam a resiliência organizacional em ambientes clínicos complexos. Estudos indicam que práticas gerenciais e estratégias de coordenação institucional desempenham papel central na ampliação da capacidade adaptativa dos serviços de saúde (GLETTE *et al.*, 2025). De forma complementar, abordagens integradas que utilizam métodos como o *Functional Resonance Analysis Method (FRAM)* têm sido empregadas para analisar a propagação de variabilidades e compreender como perturbações afetam o funcionamento dos sistemas assistenciais (PATRIARCA; DI GRAVIO; COSTANTINO, 2017; SUN; YANG; WANG, 2024). Segundo Hollnagel (2018), sistemas resilientes são aqueles capazes de antecipar, monitorar, responder e aprender continuamente, permitindo que os profissionais ajustem seu desempenho às condições reais de trabalho — o que desloca o foco de uma visão centrada exclusivamente na prevenção de erros para uma abordagem orientada ao fortalecimento das capacidades adaptativas do sistema.

Paralelamente a essas discussões, a literatura internacional e nacional aponta iniciativas crescentes voltadas à promoção da acessibilidade em saúde para usuários surdos, especialmente por meio do reconhecimento e da utilização de línguas de sinais. Desde o início dos anos 2000, estudos destacam a importância da comunicação acessível para garantir o direito à saúde e promover maior autonomia para essa população (YOUNG; ACKERMAN, 2001; COSTA *et al.*, 2009). Pesquisas realizadas em diferentes países — Estados Unidos, Reino Unido, Itália e Brasil — revelam similaridades nas dificuldades enfrentadas por pacientes surdos no acesso aos serviços de saúde, entre as quais se destacam a ausência de tradutores e intérpretes de língua de sinais, a escassez de profissionais capacitados em comunicação acessível e a dependência de familiares ou acompanhantes para mediação da comunicação clínica (CLERCK, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020a, 2020b).

Essas barreiras comunicacionais, presentes desde a infância na trajetória de pessoas surdas, podem comprometer significativamente a qualidade da assistência, dificultando a compreensão de diagnósticos, tratamentos e orientações médicas (PECE *et al.*, 2023). O acesso à língua de sinais no contexto da saúde torna-se, assim, elemento fundamental para garantir a segurança do paciente surdo e para promover a equidade no acesso aos serviços de saúde.

A discussão sobre acessibilidade comunicacional pode ainda ser ampliada a partir da integração com os princípios da Ergonomia, especialmente no que se refere à análise das condições reais de trabalho nos serviços de saúde. A Ergonomia busca compreender a atividade humana em sua complexidade, considerando as interações entre trabalhadores, tecnologias, ambientes e processos organizacionais (ABRAHÃO *et al.*, 2009). Nesse contexto, a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) permite identificar como os profissionais adaptam suas práticas para lidar com variabilidades do sistema e limitações estruturais (ZAYAS-CABÁN; VALDEZ; SAMARTH, 2023) — adaptações particularmente evidentes quando profissionais precisam atender pacientes surdos sem dispor de recursos comunicacionais adequados, como tradutores e intérpretes de Libras ou ferramentas de mediação linguística. Essas adaptações constituem elemento central para compreender a resiliência no trabalho em saúde, pois revelam como os trabalhadores desenvolvem estratégias para compensar falhas estruturais, reorganizar fluxos e manter a funcionalidade dos serviços — ajustes operacionais frequentemente invisíveis nos protocolos formais, mas que desempenham papel decisivo na manutenção da segurança e da continuidade do cuidado (WOODS, 2020).

Em ambientes de urgência e emergência, onde predominam situações imprevisíveis e elevada pressão temporal, essas capacidades adaptativas tornam-se ainda mais relevantes. A integração entre Ergonomia e Engenharia de Resiliência permite,

portanto, compreender de forma mais abrangente como os sistemas de saúde lidam com variabilidades operacionais e como podem ser desenvolvidas intervenções que promovam ambientes mais acessíveis, seguros e preparados para atender à diversidade linguística e cultural presente no SUS (NUNES *et al.*, 2023; FREITAS; CARVALHO, 2022). Lidas em conjunto com os achados discutidos nas seções 4.1 e 4.2, essas contribuições reforçam a tese central deste capítulo: a equidade em saúde não se sustenta apenas em diretrizes normativas, mas depende da capacidade adaptativa, formativa e comunicacional que as instituições do SUS conseguem, de fato, mobilizar no cotidiano do cuidado.

Considerações finais

O capítulo evidencia que, embora a consolidação do Sistema Único de Saúde configure marco civilizatório e democrático na garantia do acesso universal à saúde, a efetivação do princípio da equidade ainda enfrenta barreiras estruturais e operacionais complexas. Assegurar uma práxis assistencial pautada no respeito às diversidades pressupõe reconhecer que a igualdade formal de acesso é insuficiente para mitigar as assimetrias históricas forjadas pelos determinantes sociais da saúde.

As reflexões teóricas aqui desenvolvidas, corroboradas pelos resultados da revisão realizada, apontam para a persistência de uma lacuna expressiva entre o arcabouço normativo macroestratégico voltado à promoção da equidade e a micropolítica do cuidado nos serviços de saúde. O cotidiano da atenção permanece hegemonicamente orientado pelo modelo biomédico, cuja racionalidade tecnocêntrica e fragmentada tende a invisibilizar as singularidades culturais, étnico-raciais, de gênero e de funcionalidade dos sujeitos — o que, por vezes, faz a atuação institucional corroborar a reprodução de violências sistêmicas, comprometendo a dimensão ético-política do acolhimento.

Para intervir sobre essa dissonância entre o plano das diretrizes e o cotidiano assistencial, o enfrentamento do subfinanciamento histórico do SUS deve estar articulado a estratégias perenes de transformação da cultura organizacional. Nesse sentido, ressalta-se a centralidade da Educação Permanente em Saúde como dispositivo pedagógico capaz de tensionar estigmas estruturais e qualificar os trabalhadores para uma atuação dialógica, voltada ao letramento em saúde e à garantia de direitos. Torna-se imprescindível, também, o aprimoramento da vigilância e da governança dos dados epidemiológicos: a qualificação dos sistemas de informação, mediante o preenchimento sistemático e obrigatório de marcadores sociais como raça/cor, etnia e identidade de gênero, configura-se como pressuposto metodológico e político para retirar grupos historicamente vulnerabilizados da invisibilidade estatística, viabilizando o monitoramento e a avaliação das ações afirmativas em saúde. Complementarmente, a incorporação dos referenciais da Engenharia de Resiliência e da Ergonomia às políticas de equidade oferece caminhos concretos para qualificar a capacidade adaptativa dos serviços diante da diversidade dos usuários, associando a agenda da inclusão à agenda da segurança do paciente.

Conclui-se que a equidade não se contrapõe ao pressuposto da universalidade, mas constitui sua própria condição de materialidade. Apenas mediante o compromisso irrevogável com a justiça social e com a qualificação do *trabalho vivo em ato* será possível forjar um sistema que transcenda a lógica estritamente curativista, operando o cuidado a partir da complexidade e da pluralidade inerentes à condição humana.

Referências

ABRAHÃO, J. *et al.* **Introdução à ergonomia: da prática à teoria.** São Paulo: Blucher, 2009.

ALMEIDA, R. S.; COSTA, M. A. Equidade e determinantes sociais da saúde: análise das barreiras no acolhimento institucional do SUS. **Revista de Saúde Pública**, v. 56, n. 3, p. 45-58, 2022.

ANDERSON, J.; REASON, J.; WIIK, S. **Resilience in Healthcare: Concepts, Frameworks and Challenges**. [S. l.]: Springer, 2021.

ARCURI, R. *et al.* On the brink of disruption: Applying Resilience Engineering to anticipate system performance under crisis. **Reliability Engineering & System Safety**, v. 211, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ress.2021.107520>.

AZADEH, A. *et al.* Performance optimization of integrated resilience engineering and lean production principles. **Expert Systems with Applications**, v. 84, p. 155-170, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.05.012>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. **Lei n.º 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. **Política Nacional de Humanização: HumanizaSUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Nacional sobre as Políticas de Promoção da Equidade em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade**. 2. ed. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2021.

CAMPOS, G. W. S. O SUS entre a saúde coletiva e a medicina biomédica: o desafio da humanização e do cuidado integral. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 11, p. 5315-5324, 2021.

CARVALHO, L. F. *et al.* O impacto dos vieses inconscientes e do racismo institucional na qualidade do atendimento à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, n. 4, e001422, 2023.

CASTRO, N. J. C. de *et al.* Training of Brazilian indigenous nurses: between human rights, valuing diversity and inclusion. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 77, n. 5, e20230430, 2024.

CASTRO, N. J. C. de *et al.* A linguística e a semiótica na formação e atuação de indígenas e não indígenas na enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 59, 2025.

CLERCK, G. A. M. A sustainability perspective on the potentialities of being deaf: Toward further reflexivity in deaf studies and deaf education. **American Annals of the Deaf**, v. 163, n. 4, p. 480-489, 2018.

CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE UNIDA, 16., 2025. Anais [...]. As mil e uma saúdes dos territórios: cuidados, bem viver, liberdade

e democracia como atributos éticos da educação e do trabalho no SUS. **Saúde em Redes**, v. 10, supl. 2, 2025.

COSTA, L. S. M. *et al.* O atendimento em saúde através do olhar da pessoa surda: avaliação e propostas. **Revista Brasileira de Clínica Médica**, v. 7, p. 166-170, 2009. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/upload/S/1679-1010/2009/v7n3/a166-170.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DIAZ-NAVARRO, C. *et al.* Global consensus statement on simulation-based practice in healthcare. **Advances in Simulation**, v. 9, 2024. <https://doi.org/10.1186/s41077-024-00288-1>.

DONG, J. *et al.* Challenges and experiences in digital health equity: a qualitative exploration of the implementation of the Health Code system in China. **International Journal for Equity in Health**, v. 24, 2025. <https://doi.org/10.1186/s12939-025-02720-y>.

FREITAS, C. M.; CARVALHO, P. V. R. Resiliência e gestão de risco em serviços de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2022.

GLETTE, M. K. *et al.* A systematic literature review of the relationship between management and resilience in healthcare. **Applied Ergonomics**, v. 128, p. 104554, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2025.104554>.

GOMES, R.; SILVA, M. V. Educação permanente em saúde e diversidade: qualificando o cuidado para a população geral. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 22, n. 1, p. 89-104, 2024.

HAYVON, J. C. Action against inequalities: a synthesis of social justice & equity, diversity, inclusion frameworks. **International Journal for**

Equity in Health, v. 23, 2024. <https://doi.org/10.1186/s12939-024-02141-3>.

HOLLNAGEL, E. *Safety-II in Practice: developing resilience in healthcare*. London: CRC Press, 2018.

IGLESIAS, A. *et al.* Relações entre profissionais da gestão e dos serviços: falar para um vazio? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022.

KHALIL, M. *et al.* What is "hospital resilience"? A scoping review on conceptualization, operationalization, and evaluation. **Frontiers in Public Health**, v. 10, p. 1009400, 2022. doi: 10.3389/fpubh.2022.1009400.

KRUK, M. *et al.* What Is a Resilient Health System? Lessons from Ebola. **The Lancet**, v. 385, n. 9980, p. 1910-1912, 2015.

LIMA, T. C. *et al.* Formação profissional em saúde e direitos humanos: lacunas e perspectivas nos currículos acadêmicos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 28, p. 1-17, 2024.

MACHADO, C. V. O sistema de saúde brasileiro em debate: universalidade, financiamento e os desafios da equidade contemporânea. **Revista de Administração Pública**, v. 57, n. 2, p. 211-230, 2023.

MENDONÇA, A. V.; RODRIGUES, M. A. Letramento em saúde e comunicação inclusiva na rede do SUS: um direito humano fundamental. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 25, n. 2, p. 142-156, 2022.

MERHY, E. E. O trabalho em saúde e suas micropolíticas: as tecnologias leves e o acolhimento na rede assistencial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 5, p. 102-115, 2022.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. **Fundamentos da pesquisa qualitativa em saúde coletiva**. 3. ed. Porto: Editorial Open, 2021.

NUNES, J. *et al.* Condições de trabalho e resiliência no SAMU fluvial. **Saúde em Debate**, 2023.

OLIVEIRA, J. A. *et al.* Invisibilidade epidemiológica: a urgência da coleta de dados de raça, gênero e orientação sexual nos sistemas de informação do SUS. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 33, n. 2, p. 67-83, 2023.

PAIM, J. S. O Sistema Único de Saúde (SUS) aos 33 anos: conquistas, desafios e perspectivas de futuro. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 129, p. 255-267, 2021.

PATRIARCA, R.; DI GRAVIO, G.; COSTANTINO, F. A Monte Carlo evolution of the *Functional Resonance Analysis Method (FRAM)* to assess performance variability in complex systems. **Safety Science**, v. 91, p. 49-60, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.07.016>.

PECE, A. *et al.* Designing inclusion: a smart learning ecosystem for hearing parents of deaf children. **Interaction Design & Architecture(s)**, n. 55, p. 109-122, 2023.

PEREIRA, A. A. C. *et al.* “Meu Sonho É Ser Compreendido”: uma análise da interação médico-paciente surdo durante assistência à saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, e121, 2020a. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200028>.

PEREIRA, M. A. *et al.* Acessibilidade linguística para surdos na saúde. **Interface**, 2020b.

RODRIGUES, G. S.; LAGO, D. C.; PAZ, N. M. S. Sistema Único de Saúde: acessibilidade das pessoas surdas no interior da Bahia. **RECIIS**, v. 17, n. 4, p. 815-834, 2023.

ROSA, P. L. F. S. O letramento racial como proposta formativa crítica na enfermagem: uma reflexão. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 24, supl. 2, 2025.

SANT'ANA, T. T. *et al.* A PROGRESS-driven approach to cognitive outcomes after traumatic brain injury: a study protocol for advancing equity, diversity, and inclusion through knowledge synthesis and mobilization. **PLOS ONE**, v. 19, e0307418, 2024. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307418>.

SANTOS, A. M.; LIMA, B. C.; COSTA, D. F. Desafios no acolhimento à diversidade: uma análise das barreiras institucionais no SUS. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 34, n. 1, p. 45-62, 2024.

SHUMILINA, E. Ergonomics in healthcare: protecting providers, enhancing patient care. **Journal of Ergonomics**, 2025. Disponível em: <https://www.longdom.org/open-access/ergonomics-in-healthcare-protecting-providers-enhancing-patient-care-1102499.html>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SILVA, J. R.; OLIVEIRA, M. S. Determinantes sociais e equidade: os caminhos para a inclusão na saúde pública contemporânea. **Anais do Instituto de Saúde Pública**, v. 12, n. 2, p. 112-128, 2022.

SOUZA, F. A. *et al.* A microfísica da exclusão: práticas assistenciais e a invisibilização da diversidade na rede de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 8, e00123421, 2021.

SUN, H.; YANG, M.; WANG, H. An integrated approach to quantitative resilience assessment in process systems. **Reliability Engineering & System Safety**, v. 243, p. 109878, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.ress.2023.109878>.

VERZOLLA, B. L. P. **Políticas públicas e acessibilidade para surdos na rede de saúde do município de São Paulo: uma visão histórica a partir da criação do SUS (1988-2020)**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

WHO. World Health Organization. **Building Health Systems Resilience**. Geneva: WHO, 2020.

WIIG, K.; O'HARA, J. **Resilient health care**. Boca Raton: CRC Press, 2021.

WOODS, D. The theory of graceful extensibility. *Safety Science*, 2020.
YOUNG, A. M.; ACKERMAN, J. Reflections on Validity and Epistemology in a Study of Working Relations Between Deaf and Hearing Professionals. **Qualitative Health Research**, v. 11, n. 2, p. 179-189, 2001.

ZAYAS-CABÁN, T.; VALDEZ, R. S.; SAMARTH, A. Automation in health care: the need for an ergonomics-based approach. **Ergonomics**, v. 66, n. 11, p. 1768-1781, 2023.

VOLUNTÁRIOS DA PÁTRIA: invisibilização, deficiência e exclusão no Pós-Guerra do Paraguai

Alessandra Furtado de Oliveira

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Ruth Maria Mariani Braz

Introdução

A Guerra do Paraguai, foi um conflito que ocorreu durante o segundo Reinado, que durou de dezembro de 1864 a março de 1870, e que teve envolvimento do Brasil, Argentina, e Uruguai, de um lado, formando uma chamada “Tríplice Aliança”, contra o Paraguai (Vás, 2011).

Esse tema é muito controverso e passível de estudos que trazem versões bem diferentes dependendo da perspectiva que se busca enfatizar. Há casos em que percebemos um viés acentuado em relação ao campo ideológico, que acaba por transformar tudo em uma versão muito simplista do referido assunto. É notório e talvez seja esse, o motivo de tantas opiniões divergentes, de que o

fato da quantidade escassa e sem comprovação de autenticidade em relação a fontes sobre o período dificulta a sua validação (Patrício, 2024).

Segundo os estudos de Manoel José Porto Júnior (2002), poderíamos dividi-la em três versões distintas: a nacionalista ou oficial, que vigorou sem contestação até meados do século XX, trazendo o ponto de vista dos vencedores, suas agruras, os feitos heróicos e que busca desqualificar o inimigo sem dar maiores detalhes dos motivos reais que levaram a luta. Geralmente é contada por escritores ligados ao Estado; a versão revisionista, que busca mostrar que o Paraguai na verdade representava um risco ao imperialismo inglês, tendo em vista o grau como vinha crescendo independente e dessa forma representava uma ameaça que deveria ser extirpada para não servir de modelo a outras nações que eram subservientes ao seu controle (Júnior, 2002).

A versão mediadora, que é mais atual e que busca relacionar o conflito com a formação e consolidação dos Estados Nacionais na América, ela não despreza por completo a influência da Inglaterra nos desdobramentos que se sucedem, mas não atribui tanto peso a essa questão. Em cada uma dessas versões podemos perceber nas entrelinhas o contexto a qual estavam inseridas e como foram de grande influência para suas propagações (Bento, 2015).

A história oficial remonta a um período que o Brasil queria mostrar a sua beligerância e soberania diante das demais nações americanas, na possibilidade de ter continuidade de um Terceiro Reinado, fato que não ocorreu (Comissolini, 2011).

A narrativa revisionista teve origem num período onde a esquerda latino-americana, buscava a todo custo evidenciar o papel imperialista dos Estados Unidos na região, como outrora havia sido feito pela Inglaterra, e o esse papel mais recente da versão denominada de mediadora, busca se debruçar sobre questões que não foram exploradas anteriormente de uma maneira para além da superficialidade (Schaller, 2024).

Nesse contexto, torna-se importante compreender que os impactos da Guerra do Paraguai não se restringiram apenas às disputas territoriais e políticas do período, mas também produziram profundas consequências sociais para aqueles que retornaram mutilados ou incapacitados fisicamente. Conforme discute Romeu Kazumi Sassaki, a inclusão social pressupõe o reconhecimento das diferenças e a superação de mecanismos históricos de exclusão. Nesse sentido, refletir sobre os chamados “Inválidos da Pátria” também significa compreender como determinados sujeitos foram afastados da memória oficial brasileira. Muitos desses sujeitos passaram a ocupar uma condição de invisibilidade social, sendo frequentemente reduzidos à imagem de “inválidos” ou “desvalidos”. Atualmente, tais experiências podem ser analisadas à luz dos estudos sobre inclusão e deficiência, considerando que as limitações enfrentadas por esses ex-combatentes eram ampliadas pelas barreiras sociais, pelo abandono estatal e pelo apagamento histórico.

Por conta do expansionismo Napoleônico, que vigorava na Europa e aproveitando-se disso, essas regiões se tornaram independentes da Espanha. A região do Paraguai se tornou independente em 14 de maio de 1811, e passou a ter como base de sua economia o fumo, erva-mate e produtos agropastoris.

A nação após a independência não se curva diante de mando dos argentinos e fica proibida de fazer uso da navegação do Rio da Prata por onde escoava mercadorias para as exportações. Nessa ocasião, quem governava o Paraguai era Gaspar Garcia Francia (1766-1840), que comandou a resistência aos ataques dos argentinos numa pretensa anexação da área:

O povo, culturalmente “domesticado” desde os tempos das missões jesuíticas, acostumado com um modelo de dominação patriarcal, aceitaria a substituição da Igreja

pelo Estado. Para realizar tal intento, o governo da França força a Igreja paraguaia a se desligar de Roma, toma suas terras e institui a liberdade de crença. Além das terras da Igreja, o Estado adquire terras por meio da expropriação dos antigos donos e da compra por valores baixos. Na nova estrutura fundiária cria-se a figura do arrendatário, que pagavam valores irrisórios para utilizar as terras do governo e as “Estâncias da Pátria”, nas quais o modelo de produção era comunal (JÚNIOR, 2002, p. 5)

Francia valorizava muito a educação chegando ao final do seu governo a marca de quase erradicação do analfabetismo, num período em que ainda no Brasil convivíamos com a escravidão, também condenava o luxo e a ostentação que as elites locais sempre fizeram questão de evidenciar, e aboliu a língua espanhola que foi substituída pelo guarani (Schaller, 2024).

Aos poucos ele vai elevando o sentimento nacionalista da população, obtendo apoio da maioria e calando os opositores do seu governo. Em 1840, morre Francia e quem assume o governo é Carlos Antônio López (1790-1862), cuja função era modernizar e industrializar o país, tarefa que procurou executar sem a ajuda do capital dos ingleses. Para isso priorizou a indústria de base e ferrovias. Também deu muita atenção à estrutura militar como uma forma preventiva das constantes ameaças argentinas (Vieira, 2024).

Para dar continuidade nesse contexto de forma mais soberana e independente do país, resolveu enviar seu filho e outros para estudar na Europa para não precisarem de importar mão-de-obra especializada quando houvesse necessidade. E em 1862, após a morte de López, assume o governo seu filho Francisco Solano López, (1827-1870), uma pessoa que cresceu dentro desse contexto

nacionalista paraguaio, com temperamento arrebatado e comum a carreira militar de ascensão meteórica (De Vasconcelos, 2023).

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é relatar como aconteceu de fato esse “suposto” voluntariado, onde as pessoas eram aliciadas diante das propostas de soldos atrativos e de que seriam recompensadas por ocasião dos seus retornos, fato que não ocorreu. E de como essa massa de desvalidos que passaram a ser chamados de “Inválidos da Pátria”, tiveram que se adaptar a realidade de mutilados, passando sobreviver por seus próprios meios ou da caridade alheia.

A utilização de expressões como “inválidos”, “desvalidos” ou “aleijados”, presentes em diversas fontes históricas do período, evidencia a maneira como a sociedade oitocentista compreendia os corpos mutilados. Atualmente, tais terminologias são problematizadas pelos estudos inclusivos por reforçarem perspectivas capacitistas, que reduzem o sujeito às suas limitações físicas, invisibilizando sua cidadania, autonomia e dignidade.

Metodologia

Nosso trabalho usou como metodologia uma revisão bibliográfica narrativa, buscando nas bases científicas de dados como: *Google Acadêmico*, ERIC, Periodicos da CAPES, Researchgate, resultados para as palavras-chave que nortearam nosso artigo, que foram: Mutilados; Inclusão; Pessoa com deficiência; Ensino; História do Brasil. Através da triagem que foi feita a partir dos resultados encontrados, buscamos desenvolver nossa escrita de forma que contemplasse os enfoques que são apresentados ao longo do texto. Utilizamos o connect paper (<https://www.connectedpapers.com/>) para nos auxiliar a encontrar os autores mais citados e os mais recentes para compor o nosso texto.

Resultado

Os demais países que se envolveram nesse conflito, no período que o precedeu encontravam-se nas seguintes situações: A Argentina, passava por um período turbulento de instabilidade devido às divergências internas, de um lado os portenhos que representavam a classe dominante que era composta de comerciantes ligados aos ingleses e do outro lado os caudilhos que queriam a descentralização política. O Uruguai tentava manter sua neutralidade diante da Argentina e do Brasil. Até mesmo porque também sofria com as ideias de anexação do território pelos argentinos e porque rivalizavam com os caudilhos gaúchos, seus concorrentes nas vendas de couro e charque (Vaz, 2011).

Nesse contexto existiam interesses divergentes entre os partidos "blanco" e "colorado". Os representantes do partido "Colorado" eram apoiados pelo Brasil e Argentina, que não viam com bons olhos a autonomia do Paraguai, que era alinhado com o partido "Blanco". Quando assumiu o governo, Solano se aproximou de um grupo de dissidentes argentinos denominados federalistas, que tinha como liderança José Justo Urquiza (1801-1870). Essa aliança causou grande desconforto ao presidente argentino Bartolomé Mitre. Para os paraguaios a aproximação com os brancos trouxe benefícios como poder utilizar o porto em Montevideu. Brasil e Argentina apoiavam os colorados e a disputa entre esses grupos preparou o caminho da guerra (Júnior, 2002).

Em 1863, Venâncio Flores (1808-1868) liderou um grupo de colorados contra os brancos que estavam no governo, e o governo no Brasil se sentiu pressionado pelos estancieiros gaúchos a apoiar essa luta, pois se sentiam prejudicados pelos brancos. Para justificar seu intervencionismo, o Brasil usou o argumento de que defendia os interesses de brasileiros que sofriam agressões por milícias brancas. Agindo dessa forma favorecem os colorados que possuíam alinhamento ideológico compatível com os interesses brasileiros (Pérez, 2023).

Solano além de se sentir prejudicado no que se referia ao Uruguai, ficou convencido que na realidade a intenção do Brasil era expansionista e que posteriormente ele seria feito no Paraguai. Em agosto de 1864 o Brasil recebeu um ultimato do Paraguai de que se não recusasse sofreria consequências. O Brasil invadiu o Uruguai em setembro de 1864 e ajudou a destituir os blancos e alçou os colorados ao poder. Em dezembro do mesmo ano, foi aprisionado uma embarcação brasileira no rio Paraguai, o navio Marquês de Olinda, e em seguida invadiram a província do Mato Grosso. Esse ato deu início ao conflito entre o Brasil e o Paraguai (Schaller, 2024).

Ao término da Guerra apressou-se por parte dos envolvidos, um processo de “ocultação” de forma bem célere. Por uma série de razões, como violência empregada de forma excessiva durante o conflito, e o fato do Imperador D. Pedro II conhecido por sua pacificidade, não querer ser lembrado com um carrasco:

Um ano depois de terminada, a Guerra do Paraguai já estava no esquecimento.¹ A propaganda abolicionista, que levou à assinatura da Lei Áurea, pela abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888 – encerrando um capítulo da história do Brasil de três séculos –, e o debate político que resultaria na Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, constituíram-se nos temas prediletos da imprensa em todo o Brasil. A comemoração oficial do dia 10 de julho de 1870, pela vitória brasileira na guerra, jamais se repetiu. A data não foi instituída como feriado nacional, impedindo-se, desse modo, que a memória fosse inscrita no tempo. A obliteração daquela memória recente teve como uma de

suas causas a sucessão de novos episódios que despertavam a atenção pública (Rodrigues, 2014, p. 165).

O que se assistia em muitos lugares na ocasião era o profundo descontentamento dos que haviam embrenhado nessa empreitada. Muitos dos que tinham participado do conflito arriscando sua vida, não conseguiam diante de tanta burocracia que vigorava o pagamento de seus soldos (De Santos Nascimento, 2023). Sabemos que em meio a esses, muitos voltaram com sequelas que comprometeram sua mobilidade, passaram a depender de outros para conseguir se alimentar e até mesmo sobreviver. Havia um sentimento dúbio sobre o que se comemorar e o que era necessário esquecer. Ao mesmo tempo que a vitória na Guerra simbolizava um feito de conquista, de rejubilo, muitos do que dela participaram, na ocasião se encontravam desassistidos pelo governo e como representavam, em alguns casos, o arrimo da família o que sucedeu foi uma vida de muita privação, e dificuldades (Valério, 2023).

Os que haviam lutado pela Pátria, sofreram um processo de supressão para não deixar que a crueldade desse conflito viesse à tona, formavam o batalhão dos "esquecidos da guerra". Cujas existência mobilizou a criação do Asilo dos Inválidos (Braga, 2023). O processo de invisibilização desses ex-combatentes demonstra que o apagamento histórico também pode ser compreendido como uma forma de exclusão social. Enquanto os grandes líderes militares e os feitos bélicos permaneceram presentes na memória nacional, os sujeitos mutilados pela guerra foram gradativamente silenciados, como se seus corpos marcados representassem uma lembrança incômoda do conflito.

Muitas foram as causas que poderiam ser abordadas nesse conflito como a fome, a crueldade para com o inimigo, as estratégias utilizadas e outros. Vamos nos ater ao caso

dos Voluntários da Pátria, cooptação, e desdobramentos do caso de alguns participantes que voltaram mutilados do conflito e como foram suas vidas a partir daí (Braga, 2023).

As reflexões de Michel Foucault acerca da normalização social dos corpos contribuem para compreender esse cenário, uma vez que indivíduos considerados improdutivos ou desviantes dos padrões sociais tendem historicamente a ser marginalizados ou afastados dos espaços de visibilidade. Quando o governo brasileiro percebeu que a Guerra poderia durar muito mais do que o esperado e de que o exército que enfrentavam era muito mais bem preparado, começou com uma grande campanha para recrutar homens civis, com promessas de vantagens a quem se sentisse seduzido pela proposta:

O governo brasileiro publicou, em 7 de janeiro de 1865, o Decreto Imperial 3.371, criando os Corpos de Voluntários da Pátria, com o intuito de atrair civis dispostos a empunhar armas em nome da nação. Em contrapartida, o governo assegurava vantagens como prêmios de trezentos mil réis; lotes de terras com 22 mil braças em colônias militares; preferência nos empregos públicos; patentes de oficiais honorários; títulos nobiliárquicos; liberdade a escravos; assistências a órfãos, viúvas e mutilados de guerra (Rodrigues, 2009, p. 13).

O que de início era um chamariz que se valia da chama patriótica e que num primeiro momento acabou por receber ricos, pobres, indígenas e escravizados, foi se escasseando e a empreitada

acabou se tornando um recrutamento forçado. E quanto mais a guerra perdurava, maior era o número de baixas no combate, seja por mutilação resultante de algum confronto ou de cólera, varíola, beribéri, e outras moléstias.

Eles foram ignorados ou mencionados apenas de passagem e mesmo hoje a História da Guerra do Paraguai não relatou o cotidiano dos acampamentos, o que eles sofreram, sendo poucos os trabalhos que se preocupam com a história dos pequenos ou sob o ponto de vista do soldado raso e sobre o que pesa até hoje um silêncio avassalador (Dourado, 2014, p. 22).

Durante as cruéis batalhas que ocorreram o número de baixas era enorme, e quando um combatente se feriu gravemente e precisasse de amputação raramente escapava da morte devido a insalubridade e falta de higiene dos ambientes, os locais eram chamados de “hospitais de sangue”. Nessas áreas o que se via era um ambiente apinhado de moribundos que exalavam um cheiro nauseabundo que emanava de seus curativos continuamente repletos de pus, a assepsia era solenemente ignorada nesses ambientes em que a água que dispunham para limpar os locais de ferimento era a mesma por todos compartilhados, incluindo os que estavam em graus avançados da gangrena (Silva, 2012).

Devida a um decreto de 1857 toda coluna tinha por obrigação ser acompanhada por um “hospital de sangue” minimamente equipado com o quantitativo de três ambulâncias, canastra, farmácia e provisões que nessas circunstâncias além de serem limitadas não contava com variedade (Rodrigues, 2023)

Inovações Bélicas determinantes para o resultado da guerra

É importante destacar que os avanços tecnológicos que surgiram nesse período potencializaram o poder de destruição dos materiais bélicos como os projéteis que antes eram em formato esférico, o que fazia a precisão e o alcance serem bastante limitados, porém a partir do momento em que foram aperfeiçoados e adquiriram esse formato ogival a munição adquire um alcance e precisão maior como também potencializa a sua capacidade de destruição. Some a cada um dos itens expostos anteriormente a inexperiência dos que atuavam nesse espaço como pode ser descrito nesse fragmento:

Sabe-se que o envio de estudantes de medicina das Faculdades do Rio de Janeiro e da Bahia, para as atividades nos hospitais de campanha foi comum durante a guerra. Claro que a inexperenciados mesmos muitas vezes era deixada de lado e levava-se em conta as atividades que cada um podia aprender com rapidez e desempenhar em seguida. Os hospitais, durante as campanhas no Prata, funcionavam como verdadeiros laboratórios a céu aberto, onde os acadêmicos de medicina aprendiam, na prática, como socorrer e receitar medicamentos, assim como auxiliar em amputações, ou conter sangramentos em fraturas expostas ou ferimentos a bala (Silva, 2012, p. 40).

Outro elemento inovador para o período que passou a ser muito utilizado foi a anestesia, que inicialmente se fazia usando clorofórmio, que tinha como aspectos positivo não ser muito tóxico

e inflamável, um detalhe extremamente importante tendo em vista que muitas cirurgias eram feitas sob a luz de velas ou lamparinas. Como aspecto negativo, podemos salientar que a quantidade não supria a demanda e não eram raras as ocasiões em que as cirurgias eram feitas sem o seu auxílio, ou seja “a sangue-frio”, uma prática que ocorria com muita frequência antes do seu advento em muitos lugares no mundo (figura 1), ou com o paciente que havia ingerido aguardente por recomendação médica (Queiroz, 2024).

Figura 1- Procedimentos cirúrgicos, detalhe do livro feito pelo historiador e médico Richard Barnett, em 1846, atente para o detalhe de que a pessoa que está amarrada é segurada para suportar a dor.



Fonte: <https://shre.ink/72rl>

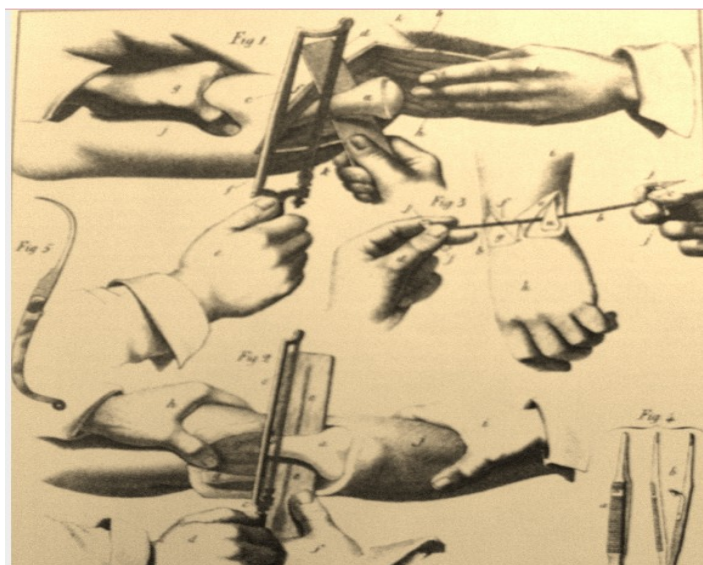
Os tipos deferimentos e a inabilidade da maioria do corpo médico, que não tinha sido informado sobre as possíveis técnicas para a extração de balas, fez que muitos diagnósticos fossem

tratados com amputação do membro e o número de pessoas que foram sujeitas a essa prática eram assustadores.

A literatura que orientava a formação dos cirurgiões no Brasil tinha como modelo casos europeus, alusivos à *"Memoirs of Military Surgery, and Campaigns of The French Armies"* escrito pelo *Cirurgião-Chefe das tropas Napoleônicas, Dominique-Jean Larrey*, ou ao *"A Manual of Military Surgery"* de Samuel D. Gross, que versava sobre procedimentos realizados na Guerra da Secessão (figura 2).

Podemos destacar que com as novas leituras e material para exercitar e praticar as cirurgias em abundância, atendimento era a longo prazo aperfeiçoar o seu procedimento e a criação de novos métodos. Como o que ocorreu na amputação dos membros inferiores.

Figura 2 - Detalhe do livro que orienta a secção de ossos na cirurgia, por Velpeau Alfred New elements of opertive surgery. New York: Samuel s. & William Wood, 1851, vol. 1.



Fonte: <https://shre.ink/72rl>

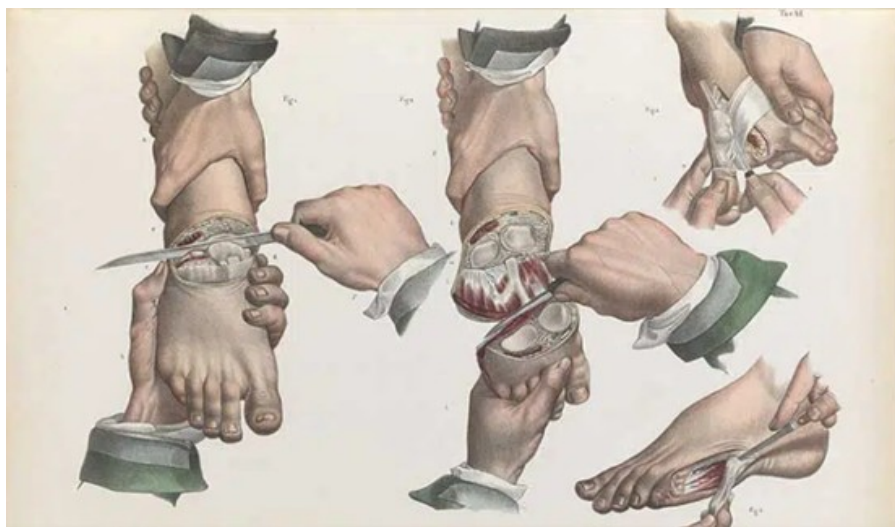
De início o método mais empregado era feito com uma faca circular e numa só incisão (método Dupuytren), em seguida serravam o fêmur e realizavam a sutura, tudo feito em um só plano. A nova técnica utilizava uma faca reta que fazia a secção por tecido e permitia a sutura do membro restante em formato de "V", bem próximo do que ainda é feito hoje (Silva, 2012).

Os problemas maiores nas amputações ocorrem nos membros superiores e mais próximos do tórax, porque nessas circunstâncias era de vital importância controlar o fluxo sanguíneo dos vasos subclávios. No entanto, mesmo diante de tantas adversidades havia casos exitosos, como o do soldado Júlio José Chagas, que foi operado pelo médico baiano Álvaro Moreira de Sampaio, num caso de amputação bilateral de membros superiores próximo ao tórax e com sucesso no ponto de vista clínico (Pereira, 2023).

Os casos em que a cirurgia deveria ser feita na região abdominal eram terminantemente proibidos, ou feitos em raríssimos casos, os riscos de infecções eram assustadoramente altos diante do quadro higiênico do local, e favorecia o número de infecções e posteriores baixas no período pós-operatório (Rodrigues, 2009).

Muitos sofriam do que chamavam na época de "gangrena nosocomial" ou "traumática", e alguns médicos acreditavam que a cicatrização boa era só possível após o indicativo de pus nas feridas, e muitas não eram tratadas por esse motivo o que aceleravam as infecções. E nos terrenos pantanosos e alagadiços, era recorrente a chamada "gangrena por congelação", uma vez que muitos soldados, principalmente os que vinham do Norte e Nordeste do Brasil, eram desprovidos de calçados. E devido a esse fato muitos perderam partes de dedos, dedos, partes do pé, ou todo ele, e para fazer as incisões (Figura 3) de forma correta, recorriam a literatura como mecanismo auxiliar (Júnior, 2009).

Figura 3 - Detalhe do livro que versa sobre amputação dos dedos do pé com o auxílio de uma faca simples



Fonte: <https://shre.ink/72rl>

Embora o Brasil tenha obtido vitória no dia 10 de julho de 1810 sobre as tropas paraguaias, a data não foi alçada ao calendário de datas comemorativas. Ela sofreu um caso de omissão devido aos excessos que vieram à tona posteriormente e corroboraram para as suas exéquias. Muitos combatentes que partiram para o campo de batalha, os denominados “Voluntários da Pátria” inflamados pelo amor patriótico, voltaram para as suas casas como os “Inválidos da Pátria”, devido às suas sequelas físicas e em alguns casos mentais.

Não há estimativa unânime entre os pesquisadores que quantifiquem o número de mortos no fim da guerra, a população civil e militar, assim como não há consenso sobre o número de mortos por doenças epidêmicas e por ferimentos recebidos nas

batalhas. Os soldados desmobilizados e enviados de volta ao Brasil para tratamento médico devido às doenças crônicas ou mutilações de seus membros inferiores e superiores, tornaram-se um problema social, grave, para ser resolvido pela administração pública (Dourado, 2014, p. 75).

Ao término da guerra o número de pessoas desvalidas que se acumulavam nos centros das cidades só fazia crescer. Ali eles expunham toda a sua mágoa com o tratamento recebido pelo governo e destituídos de posses que os pudesse prover só restavam a eles contar com a caridade dos transeuntes, que fitavam com um misto de horror e pena seus cotos amputados que em alguns casos eram encobertos pela perna da calça ou da blusa visivelmente vazia. A condição desses ex-combatentes dialoga com o conceito de estigma discutido por Erving Goffman, segundo o qual determinados sujeitos passam a ser percebidos socialmente a partir de características consideradas desviantes. Dessa forma, os mutilados da Guerra do Paraguai deixaram de ser vistos como heróis nacionais e passaram a ocupar posições de marginalidade e exclusão social. Asilo dos Inválidos da Pátria De nada serviam as medalhas que alguns ostentavam, elas que poderiam servir como um motivo de honra, na verdade lembravam seu algoz (De Santos Nascimento, 2023). Embora o Asilo dos Inválidos da Pátria representasse uma tentativa de assistência aos ex-combatentes mutilados, também simbolizava um mecanismo de afastamento desses sujeitos do convívio social. Muitos eram enviados para locais distantes e isolados, permanecendo longe da vida pública e da memória coletiva nacional.

Alguns casos desses desvalidos foram amplamente divulgados em jornais de grande circulação do período como Jornal do Comércio, A Reforma, Gazeta de Campinas, Diário de Notícias,

Opinião Liberal, mas o que dedicava a maior quantidade de matérias relacionadas a essas pessoas era o soteropolitano O Alabama. E o motivo era justificado pelo fato de ter saído desse estado o maior contingente de voluntários para a Guerra. Os relatos tratam de casos como os que seguem, dos “Invisibilizados da Pátria” (Rodrigues, 2009). A deficiência desses indivíduos não estava relacionada apenas às mutilações adquiridas nos campos de batalha, mas também às condições sociais produzidas pelo abandono político, pela pobreza e pela ausência de políticas públicas efetivas de inclusão e reconhecimento.

O soldado Júlio José Chagas, ainda aos 18 anos, se destacava como destemido e na Batalha de Curupati, perdeu os dois braços bem perto do tórax, em combate. Foi um raro caso de exceção a morte nessas circunstâncias como já foi mencionado anteriormente, graças à destreza do médico cirurgião baiano Álvaro Moreira Sampaio (Valadares, 2023).

Devido à gravidade e surpreendentemente recuperação de Júlio José, seus colegas de combate se preocuparam com a sua sobrevivência posterior à guerra e por isso abriram uma subscrição pública no acampamento de Humaitá, com fins de lhe assegurar que tivesse uma vida digna ao regressar para o Brasil. Em uma publicação de 30 de outubro de 1868, há um informe de que doentes incuráveis e mutilados estavam rumando para a Corte, e dentre eles estava Júlio José (Rodrigues, 2014).

Junto com ele ia o montante de 360 libras amealhado da prescrição pública, que havia sido feita entre médicos e oficiais de três corpos do Exército. Porém se apurou posteriormente que esse montante na verdade foi de fato entregue a José Joaquim de Lima e Silva Sobrinho, que na ocasião ocupava o cargo de presidente da Sociedade Asilo dos Inválidos da Pátria, lugar para onde Júlio José foi encaminhado ao regressar para o Brasil, contrariando seu desejo de permanecer junto a um tio chamado Manoel José das Chagas (Rodrigues, 2014).

O senhor Manoel José das Chagas, tio de Júlio, por não ser alfabetizado recorria a terceiros para que escrevesse as solicitações de Júlio, para em seguida encaminhar ao governo. Em uma dessas solicitações dirigida ao presidente do Asilo, ele reafirmava que o sobrinho era um soldado reformado, julgado incapaz em uma inspeção de saúde feita por uma junta militar, e que mesmo o sobrinho diante desses fatos não tenha conseguido uma provisão de reforma, gostaria de sair do asilo e ficar com sua família em sua província de origem, de onde aguardava alguma mudança posterior quanto a esse fato. Como resposta obteve a orientação de que somente o Imperador D. Pedro II poderia tomar a decisão sobre o ex-praça (Rodrigues, 2014).

É importante lembrar que por ser um amputado bilateral, Júlio demandava cuidados maiores como auxílio com o banho, higiene pessoal e até mesmo na alimentação, e em meio a tantos casos na instituição nada mais justo que permitir, até mesmo por uma questão de reconhecimento aos serviços prestados a Pátria, que atendessem seus anseios. Somente após um ano e após atravessar muitas instâncias Júlio pode ir com seu tio, mas sem levar o valor cotizado durante a prescrição pública, que continuou no asilo de Inválidos da Pátria, num explícito gesto de apropriação indevida de um montante que havia sido para ele destinado. Esse fato trouxe muitas discussões na imprensa durante o período, desgastando ainda mais o modelo de governo monárquico que já andava muito malvisto (Rodrigues, 2014).

O capitão honorário do Exército, Antônio da Silva Mello, era um baiano de 27 anos que durante o conflito perdeu uma das pernas. Ao retornar cobrou por meio de uma carta publicada em um jornal, invocando o constante no artigo 9º do Decreto de 7 de janeiro de 1865, a promessa que havia sido feita aos voluntários da ocasião dos recrutamentos que afirmava que teriam prioridades em cargos públicos. Buscava com essa feita chamar atenção do imperador, uma

vez que o vice-presidente da Bahia, havia-lhe negado durante quatro tentativas feitas anteriormente (Rodrigues, 2014.)

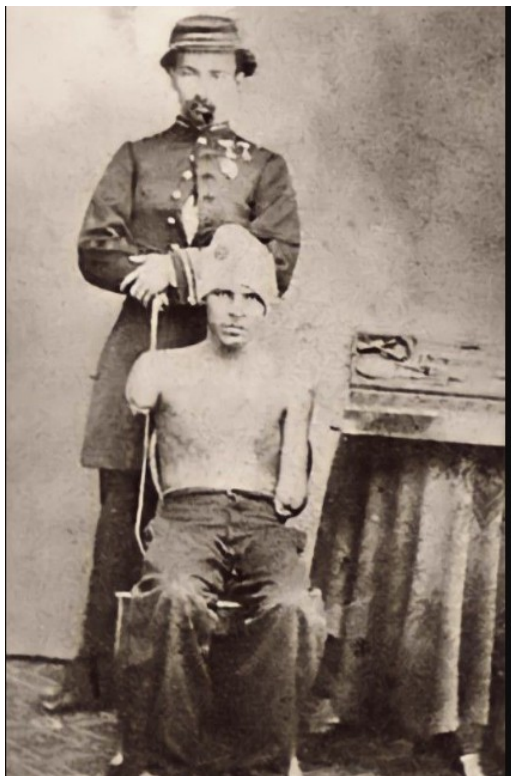
Dentre seus argumentos ele assegurou habilitação para o cargo que primeiro havia solicitado e posteriormente até se dispôs a outro, o de escrivão de órfãos, na cidade de Santo Amaro, um cargo que demandava mais a escrita e que também lhe foi negado, sendo ocupado por Luiz Jacinto Vergne de Abreu que já possuía ao cargo de juiz na mesma localidade. Também apelou por compaixão lembrando o fato de que só estava naquela situação lastimável porque tinha servido ao país quando foi necessário e naquele momento estava somente pleiteando uma ocupação que lhe desse condições para a sobrevivência se fosse atendido estava disposto a renunciar à pensão que recebia por carta imperial (Rodrigues, 2014).

Antônio era ainda jovem e queria se sentir útil, tinha a preocupação de não se enleiar com alguma pessoa entregue à desocupação e à vadiagem como tantas que eram julgadas pela sociedade de um modo geral. Depois de tantos dissabores se rendeu ao vício da bebida e ao ócio alimentando a sua mágoa em relação a todas essas situações (Rodrigues, 2014).

Esse sentimento de mágoa e ressentimento também foi compartilhado por outros tantos mutilados na mesma guerra como, o porteiro da Escola Central da Bahia, João de Deus, mutilado do braço direito, que teve em seus primeiros cinco anos de emprego seu momento áureo, onde se constantemente se via rodeado de alunos ávidos por ouvir suas histórias sobre o conflito. Findo o entusiasmo inicial, caiu no ostracismo do esquecimento (Rodrigues, 2014).

O governo que durante a guerra foi negligente com os que tiveram de regressar por motivo de invalidez permanente, posterior a ela se mostrou ainda mais insensível, os pedidos de pensões, lotes de terras, cobranças por pagamento em atrasos, e indenizações se arrastavam por quatro décadas (Braga, 2024), conforme a figura 4.

Figura 4 - Foto atribuída a voluntários da Guerra do Paraguai mutilados. Observe que o que está de pé esconde a mão, possivelmente mutilada e o que está sentado. É um caso raro de amputação bilateral que sobreviveu.



Fonte: <https://encurtador.com.br/tvxJ0>

Muitas notícias de maus-tratos que haviam sido feitas por parte de soldados foram sufocadas. Até mesmo o Exército, tentava a todo custo evitar que a horda de mutilados rumasse para a Corte no Rio de Janeiro. E para tentar conter esse problema instalou serviços médicos na cidade de Desterro, província de Santa Catarina, com o intuito de que dessa forma, dali mesmo fossem despachados para

as suas terras de origens de onde afirmavam que seriam agraciados com os seus direitos segundo o Decreto 3.317, o que se verificou posteriormente ser mais um ardil por parte de quem os devia assegurar condições de sobrevivência (Júnior, 2022).

Outra questão que causou muita controvérsia, foi que o pagamento de soldo integral por invalidez, só contemplava os que da guerra regressaram saudável após o dia 1º de março de 1870. O quantitativo de ex-combatentes que chegavam na Corte que encontravam-se mutilados, enfermo ou se recuperando de alguma doença adquirida durante a guerra, só fazia aumentar e com a recusa da resolução sobre essas questões relacionadas às suas sobrevivências fincavam estadia nessa cidade para que tentassem resolver suas situações antes de voltarem para as suas cidade de origem. Muitos não tinham condições nem de regresso tamanho era o estado de penúria em que se encontravam (Pereira, 2024).

Ainda temos como exemplo os casos de indiferença do governo diante dos casos de: José, Roque e Romão. O primeiro desses casos, José Plínio de Oliveira, foi praça da Cavalaria de Polícia da Bahia e em combate sofreu ao ser ferido por bala e muma das coxas, enquanto na outra perna sofreu um tipo de traumatismo. Ao ter seu pedido de gratificação negado, na importância de 300 mil réis, como afirmava ter direito o Decreto 3.371, de 7 de janeiro de 1865, por argumentarem de que ele teria regressado antes do término da guerra. Entrevado e sem condições que lhe assegura sua sobrevivência, aos poucos teve seus ossos da perna contundidos a saírem de suas carnes magras. Perambulava pelas ruas maltrapilho vivendo da mendicância (Rodrigues, 2014).

Roque Pereira perambulava pelas ruas da capital da Bahia exibindo uma perna mutilada por duas balas em combate, e embora tivesse sido contemplado com condecoração ofertadas pelo próprio imperador, de nada lhe valia e por isso andava envergando andrajos, alardeando que se via na iminência de ter de puxar carroça ostentando sua condecoração de Hábito de Cristo no peito, de modo

a sensibilizar e atrair a compaixão dos transeuntes, uma vez que na Corte onde permanecerá por um período a fim de tentar um pagamento maior ao que teve direito por serviços prestados à pátria durante o conflito, todos lhe dirigiram com desdém (Rodrigues, 2014).

Já Romão de Aquino Gomes, foi ferido na perna direita, e num ataque ocorrido no dia 24 de maio de 1866. Desde então ao regressar na condição de “aleijado” e sem conseguir a pensão que teria direito se dedicava a mendicância, contando com a caridade alheia de modo a permitir que angariando capital, pudesse obter um par de muletas e substituir a roupa puída que esfarelava em seu corpo. Em suas andanças reclamava de que durante o tempo de sua estadia na Corte não lhe fora concedido se quer uma veste que lhe pudesse mitigar o frio (Rodrigues, 2014).

A essas narrativas se somam a de tantos outros, cujos nomes sequer temos a informação, contudo há os que mesmo sofrendo esse processo de silenciamento em vida, mesmo tendo tais infortúnios em vida portê-las sacrificado em nome de um bem maior a Pátria que agora os abandonava. Como foi o caso de um ex-combatente que após sofrer uma descarga na face, ficou cego e com o rosto totalmente desfigurado. Alguns o tomam como insano pois vivia a bradar nas ruas saudações ao imperador e a Pátria, mas há na verdade para o bom entendedor uma crítica explícita e direta a quem fora responsável pela situação em que na ocasião encontrava (De Vasconcelos, 2024).

O primeiro desembarque foi feito por um navio a vapor de nome de Santa Cruz em Jurujuba, mais precisamente na Fortaleza de Santa Cruz trazendo cerca de 90 homens, eles desembarcaram no dia 31 de março de 1867. Nessa embarcação vinham os desvalidos e alguns homens contaminados por cólera, todos vinham do Rio Grande do Sul. Todos ficaram estarecidos diante do estado dos outrora garbosos soldados que tinham se voluntariado para lutar em desagravo ao nosso país (Rodrigues, 2009).

Na capital, embora houvesse recomendações para que não fossem feitas celebrações, elas aconteceram em vários pontos com intuito de agradecer o regresso dos voluntários. O mesmo não ocorreu com os inválidos, que ficaram desprovidos de festejos e de amparo por parte do governo.

Os cortejos que seguiam rumo ao hospital militar eram todos eles compostos de homens quase que desprovidos de roupas devido ao seu estado de deterioração. Seguiam com semblantes entristecidos com os horrores da guerra entranhados em suas memórias para sempre. As humilhações porque passavam faziam o sentimento de ressentimento fomentar em seus interiores. Para esses, não havia anúncios anteriores às suas chegadas, comemorações no regresso, honrarias, nem sequer ajuda aos que estavam muito feridos para fazer o percurso sozinho. A única ajuda com que podiam contar, era a de um com outro, pois naquele comboio todos gozavam de situações de limitações. Eram invisíveis e causavam um misto de pena e repulsa aos olhos da sociedade (Silva, 2024).

A tentativa de evitar qualquer tipo de comemoração não se restringiu ao retorno dos inválidos. No fim da guerra, quando se discutia a chegada dos soldados ao Brasil, o argumento do governo para evitar as festas em homenagem àqueles que fizeram a campanha era a presença dos inválidos na Corte (Rodrigues, 2009, p. 251).

Os destinos desses homens que outrora tinham colocado a vida em risco pelo seu país passavam da cidade de Desterro, na província de Santa Catarina e aqueles que de lá não eram despachados para as suas cidades de origens, iam para o Rio de Janeiro. Na capital foi criado o Asilo dos Inválidos para os que não

tinham aquém recorrer pudessem curar suas feridas internas e externas (De Santos Nascimento, 2024).

Conclusão

Pelo presente estudo podemos verificar que a forma de assegurar que pessoas pudessem participar da Guerra de forma “voluntária” como um gesto de amor a Pátria, não logrou o êxito que esperavam e foi necessária uma estratégia de prometer soldos e emprego público a quem aderisse a empreitada. Porém o que se viu no pós-guerra é que nenhuma dessas promessas foi cumprida. Os novos artefactos militares como o aperfeiçoamento das balas fizeram estragos dantes nunca vistos, e os outrora conhecidos como “Voluntários da Pátria”, voltaram em tal estado que passaram a ser nomeados de uma forma pejorativa de “Inválidos da Pátria”.

Há em todos esses ex-combatentes uma grande mágoa, um ressentimento por não ter nenhum mérito, vez, nem voz, nessa história dos vencidos. A eles restou apenas o confinamento nos Asilos que copiavam o modelo europeu, onde não era revelada a identidade de quem ali se abrigava, e dessa forma era como se eles não existissem, num processo bem explícito de marginalização com apoio oficial do governo e sociedade em geral, em lugares remotos, de modo que ficassem invisibilizados perante os que por eles, suas vidas, mentes e corpos foram destruídos.

É importante se ater ao fato de como após a suposta vitória ter sido alcançada na Guerra do Paraguai, não há de fato muito o que se comemorar, afinal para se chegar a ela, não foi só o sangue do inimigo que manchou os campos de batalhas.

Discutir os “Inválidos da Pátria” na contemporaneidade também significa ampliar os debates sobre inclusão, cidadania e memória histórica. Ao revisitar a trajetória desses sujeitos, compreendemos que a exclusão não se limitava às sequelas físicas da guerra, mas envolvia também o silenciamento social, político e historiográfico de suas experiências.

Atingimos o nosso objectivo, pois, avaliamos esse processo por parte dos que desta Guerra participaram ativamente e depois foram simplesmente silenciados e negligenciados pelos órgãos do governo. Conforme aponta Maria Teresa Eglér Mantoan, pensar inclusão implica reconhecer sujeitos historicamente marginalizados e garantir visibilidade às suas trajetórias. Nesse sentido, resgatar a memória dos mutilados da Guerra do Paraguai representa também uma forma de reparação histórica e simbólica. Concluímos que ouvir o oprimido descrever suas percepções do que ocorreu, das circunstâncias de como foram o desenrolar dos fatos, nos traz elementos novos para serem discutidos nos livros de História. Por mais que nos livros oficiais poucos se perpetuam como os que promoveram grandes feitos, estes só permanecem na memória oficial às custas de uma grande massa de oprimidos que consolidam suas atitudes, e que muitas vezes não possuem a dimensão da força que demonstraram.

Mais do que revisitar um conflito militar, refletir sobre os “Voluntários” e os “Inválidos da Pátria” possibilita compreender como determinadas populações foram historicamente excluídas dos processos de reconhecimento social. Ao trazer esses sujeitos para o centro da narrativa histórica, o presente trabalho contribui para debates contemporâneos sobre inclusão, memória e dignidade humana.

Referências

BENTO, Luiz Carlos. **Cultura histórica e questão nacional na Primeira República: o sentido da formação entre o ensaio e os escritos educacionais de Manoel Bomfim (1897-1930)**. 2015. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

COMISSOLI, Adriano. **A serviço de sua Majestade: administração, elite e poderes no extremo meridional brasileiro (1808c.-1831c.)**. 2011. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

DE SANTOS NASCIMENTO, Fernanda. A Guerra do Paraguai e suas consequências na Imprensa Periódica Militar (1869-1882). **Boletim do Tempo Presente**, v. 12, n. 8, p. 30-43, 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

DE VASCONCELOS, Eduardo Henrique Barbosa. A escrita da história da ciência no Brasil na segunda metade do século XX: inclusões e exclusões. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 17, n. 32, p. 199-223, 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. **A história esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2024. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2026.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2026.

JÚNIOR, Manoel José Porto. Guerra do Paraguai: visões da história. **História em Revista**, v. 8, 2002. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2026.

PATRÍCIO, Raquel de Caria. Forças e dinâmicas na origem da guerra do Paraguai – uma perspectiva. **Janus**, v. 14, n. 2, TD2, 2024. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

PEREIRA, João Marcos Rocha et al. **Os socorros da ciência na trajetória e obra de Joaquim Monteiro Caminhoá**. 2023. Tese (Doutorado). Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

PÉREZ, Mariana Alicia. Federales y blancos. Formaciones nacionales e identidades político-partidarias en la región rioplatense durante la revolución de López Jordán de 1870. **Almanack**, e a 01521, 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

QUEIROZ, Vanessa de Jesus. **“Sangue no campo da honra”: uma análise sobre profissão médica brasileira na Guerra do Paraguai**. 2024. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

RODRIGUES, Marcelo Santos. **Guerra do Paraguai: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

RODRIGUES, Marcelo Santos. Os esquecidos da Guerra do Paraguai (1865-1875). **Historiæ**, v. 5, n. 1, p. 164-183, 2014. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

RODRIGUES, Marcelo Santos. A morte nas narrativas da guerra do Paraguai (1864-1870). **Editora Licuri**, p. 32-42, 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2026.

SCHALLER, Enrique C. Revisão bibliográfica da obra de Ricardo Scavone Yegros (2022). Explorações, projetos e controvérsia de limites. As relações do Paraguai e da Bolívia no século XIX. (Coleção Ciências Sociais e História). Santa Cruz de la Sierra: O País, 5. **Folia Histórica Nordeste**, v. 49, p. 251-254, 2024. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

SILVA, Carlos Leonardo Bahiense da et al. **Doutores e canhões: o corpo de saúde do Exército Brasileiro na Guerra do Paraguai (1864-1870)**. 2012. Tese (Doutorado). Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

VALADARES, Paulo. **O médico dos pobres: aventuras do último malê da Bahia**. Coimbra: Almedina Brasil, 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

VALÉRIO, Elton Larry. Os impactos da Guerra do Paraguai no Piauí: resistências ao recrutamento, a vida depois da guerra e a luta pelas recompensas prometidas (1865-1920). 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

VALÉRIO, Elton Larry. Os impactos da Guerra do Paraguai no Piauí: resistências ao recrutamento, a vida depois da guerra e a luta pelas recompensas prometidas (1865-1920). 2023. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

VICTOR, Fabio. **Poder camuflado: os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro – Vencedor Jabuti 2023**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

VIEIRA, Miguel Vitor Araujo. Trilhos da transformação: a chegada das ferrovias e a tensão entre atraso e progresso no Brasil. **Temporalidades**, v. 15, n. 2, p. 289-306, 2024. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2024.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: desafios, legislação e práticas para garantir equidade e acesso a todos

Silvia Cristina Rufino
Ester Chapiro
Pedro R. Bon

Introdução

A educação inclusiva ocupa posição central no debate contemporâneo sobre o direito à educação, ao exigir que os sistemas de ensino avancem para além da ampliação do acesso e sejam capazes de responder à diversidade presente nas escolas. No Brasil, esse processo foi acompanhado por transformações históricas, conceituais e normativas que deslocaram progressivamente a Educação Especial de modelos predominantemente segregados ou integracionistas para uma perspectiva orientada pelo direito à escolarização em ambientes inclusivos (Baptista, 2019; Mendes, 2006). Esse deslocamento, entretanto, não eliminou estruturas,

concepções e disputas anteriormente constituídas, razão pela qual a expansão das matrículas em classes comuns precisa ser analisada em conjunto com as condições concretas de escolarização.

Problema, objetivo e eixo argumentativo

A ampliação das garantias jurídicas relacionadas às pessoas com deficiência representou avanço fundamental no reconhecimento desse público como sujeito de direitos. Contudo, legislação e políticas inclusivas não asseguram, isoladamente, sua concretização no cotidiano escolar. A implementação é mediada por condições estruturais, organizacionais, pedagógicas, profissionais e territoriais que podem favorecer ou limitar a efetividade das políticas (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Por essa razão, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física do estudante na classe comum. O acesso constitui condição indispensável, mas a efetivação do direito à educação exige permanência, participação e aprendizagem, em condições de equidade.

Neste capítulo, a educação inclusiva é analisada a partir do eixo acesso → permanência → participação → aprendizagem, atravessado pelo princípio da equidade. O problema que orienta a discussão situa-se na relação entre direito formal, política educacional e experiência escolar: interessa compreender como a inclusão foi construída histórica e juridicamente no Brasil, quais barreiras dificultam a transformação das garantias normativas em experiências inclusivas e quais práticas, apoios e articulações podem favorecer participação e aprendizagem.

O objetivo é analisar criticamente a construção e a implementação da educação inclusiva no país, articulando trajetória histórica e jurídico-política, condições de implementação e práticas capazes de sustentar a escolarização com equidade. Três questões orientam a análise: *(1) como se constituíram, histórica e juridicamente, a Educação Especial e a educação inclusiva no Brasil?* *(2) quais barreiras, desigualdades e tensões dificultam a*

transformação das garantias formais em inclusão escolar efetiva? e (3) quais práticas, recursos e redes podem favorecer participação e aprendizagem? O argumento central é que a legislação constitui condição necessária para a exigibilidade do direito, mas sua efetividade depende da capacidade dos sistemas de ensino de converter normas em recursos, organização institucional, práticas pedagógicas e relações escolares.

Percurso metodológico

O capítulo caracteriza-se como revisão narrativa crítica com busca bibliográfica sistematizada, articulada à análise documental de fontes normativas. O delineamento foi escolhido em razão do caráter amplo e interpretativo do objeto, que envolve trajetória histórica, marco jurídico, implementação e condições necessárias à efetivação da educação inclusiva, sem pretensão de constituir revisão sistemática ou metanálise.

A busca científica foi organizada em três blocos: B1 — trajetória, políticas e marco jurídico; B2 — implementação, barreiras e tensões; e B3 — equidade, práticas, apoios e redes. Foram utilizadas as bases ERIC, SciELO e Scopus, no recorte 1980–2026, sem restrição de idioma. Os registros foram exportados, deduplicados e submetidos à triagem por título e resumo, com codificação I (incluir), D (dúvida/reserva) e E (excluir). Os estudos selecionados foram examinados quanto a objetivo, metodologia, contexto, resultados, barreiras, facilitadores, limitações e contribuição para a síntese. A literatura foi complementada por legislação, documentos oficiais e estudos fundamentados em dados educacionais, especialmente aqueles derivados do Censo Escolar. A síntese é predominantemente qualitativa e temática, buscando relacionar afirmações, evidências e interpretação.

Trajetória e construção da educação inclusiva no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil pode ser compreendida pela coexistência e reconfiguração de três perspectivas que adquiriram maior predominância em diferentes períodos: segregação ou institucionalização, integração e inclusão. Essas perspectivas não constituíram etapas rígidas nem se sucederam por substituição completa; concepções e formas de atendimento permaneceram sobrepostas e foram reorganizadas conforme disputas políticas, mudanças institucionais e novas concepções de deficiência (Kassar, 2011b; Kuhnen, 2017; Mendes, 2006).

As primeiras iniciativas institucionalizadas remontam ao Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. O alcance dessas experiências foi limitado e, ao longo do século XX, a oferta passou a combinar ações públicas, atuação médico-pedagógica e expansão de instituições privadas e filantrópicas. A circulação internacional de conhecimentos de psicologia, medicina e pedagogia contribuiu para formas de classificação e atendimento que foram reinterpretadas no contexto brasileiro. A atuação de Helena Antipoff e a difusão das Sociedades Pestalozzi e das APAEs ilustram a consolidação de um campo em que educação, assistência e reabilitação se articulavam, com forte participação de entidades especializadas (Campos; Borges, 2014; Garcia; Barcelos, 2021).

A legislação educacional incorporou progressivamente essa configuração. A Lei nº 4.024/1961 previa a educação dos então denominados “excepcionais” e indicava sua inserção no sistema geral sempre que possível, ao mesmo tempo que admitia apoio público a iniciativas privadas (Brasil, 1961). Na década de 1970, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) ampliou a presença federal na coordenação do setor, mas não rompeu com o caráter híbrido da oferta: escolas e classes especiais públicas

coexistiam com instituições privadas e filantrópicas apoiadas pelo Estado. A Lei nº 5.692/1971, por sua vez, ampliou a categoria dos destinatários do “tratamento especial” e favoreceu, em determinados contextos, o encaminhamento à Educação Especial de estudantes com dificuldades escolares que não apresentavam deficiência (Brasil, 1971; Bueno; Lehmkhul; Goes, 2019).

Nesse período, princípios de normalização e integração ganharam força. A integração representou avanço em relação à segregação absoluta ao ampliar a possibilidade de presença de estudantes com deficiência em ambientes regulares. Contudo, em grande medida, a passagem para contextos menos restritivos dependia da capacidade demonstrada pelo próprio estudante de adaptar-se à estrutura existente. A escola, o currículo e as práticas permaneciam relativamente preservados, enquanto a dificuldade era localizada predominantemente no indivíduo (Mendes, 2006). Essa diferença é central para compreender a posterior emergência da perspectiva inclusiva: em vez de exigir que o estudante se adapte à escola, a inclusão desloca a responsabilidade para a transformação do sistema e para a eliminação das barreiras à participação.

A redemocratização brasileira e a atuação dos movimentos de pessoas com deficiência alteraram esse cenário. A Constituição Federal de 1988 afirmou a educação como direito de todos, estabeleceu igualdade de condições para acesso e permanência e atribuiu ao Estado o dever de ofertar Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Na década seguinte, o debate brasileiro articulou-se à agenda internacional da educação para todos e à Declaração de Salamanca, fortalecendo a ideia de que os sistemas educacionais deveriam responder à diversidade dos estudantes (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994). A Política Nacional de Educação Especial de 1994, entretanto, ainda mantinha forte vínculo com o paradigma da integração, ao condicionar a presença na classe comum à capacidade de acompanhar o ensino existente (Brasil, 1994).

A LDB nº 9.394/1996 ampliou o reconhecimento da Educação Especial como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular e previu serviços de apoio, recursos, métodos e formas de organização específicas (Brasil, 1996). No início dos anos 2000, programas federais de formação, acessibilidade e implantação de salas de recursos multifuncionais fortaleceram a transformação dos sistemas em direção à inclusão (Baptista, 2019).

Esse movimento culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), de 2008, que definiu a Educação Especial como modalidade transversal e o AEE como serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo à escolarização comum (Brasil, 2008c).

A mudança normativa foi acompanhada por transformação no padrão das matrículas. Kassar e Rebelo (2018) identificam 2007 como o último ano em que as matrículas da Educação Especial em espaços exclusivos superaram as realizadas em classes comuns; a partir de 2008, a escolarização em classes comuns passou a predominar. Esse avanço não eliminou, contudo, instituições especializadas, convênios, disputas de financiamento e concepções concorrentes sobre o lócus da escolarização. Schabbach e Rosa (2021) mostram que a política brasileira continuou marcada pela atuação de coalizões com diferentes projetos para a Educação Especial. Assim, a trajetória nacional é melhor compreendida como processo de ampliação de direitos e de centralidade da escola comum, atravessado por permanências, disputas e reconfigurações institucionais.

Alguns aspectos desse percurso ajudam a compreender por que a mudança de paradigma não ocorreu de forma linear. A atuação de Helena Antipoff em Minas Gerais, por exemplo, articulou referências da Educação Nova, da psicologia experimental e de modelos europeus de classes especiais, reelaborados diante das condições sociais e educacionais brasileiras. Essa circulação de saberes

contribuiu para consolidar instituições, categorias de classificação e profissões especializadas, mostrando que o campo foi constituído por apropriações locais de conhecimentos internacionais, e não por simples importação de modelos (Campos; Borges, 2014).

A institucionalização federal da década de 1970 também foi marcada pela influência de organismos e especialistas estrangeiros e pela presença de entidades especializadas brasileiras nas decisões do setor. O CENESP ampliou a coordenação nacional da Educação Especial e incorporou princípios de racionalização, normalização e integração, sem eliminar o financiamento e a assistência técnica destinados às organizações privadas que já atuavam no atendimento. Essa configuração ajuda a explicar a permanência, nas décadas seguintes, de uma relação estreita entre Estado e instituições especializadas (Bueno; Lehmkuhl; Goes, 2019; Kuhnen, 2017).

Na década de 1990, a recepção da Declaração de Salamanca também revelou disputas conceituais. Breitenbach, Honnelf e Costas (2016) identificaram diferenças entre traduções e interpretações difundidas no Brasil, inclusive alterações terminológicas que aproximaram os conceitos de educação inclusiva e Educação Especial. O episódio é relevante porque evidencia que documentos internacionais não produzem efeitos automáticos: seus sentidos são reconstruídos em contextos nacionais e interagem com debates já existentes.

A consolidação da perspectiva inclusiva a partir dos anos 2000 reorganizou o papel da Educação Especial sem extinguir os serviços especializados. A expansão das salas de recursos multifuncionais e do AEE exemplifica essa reconfiguração: o atendimento especializado deixa de ser concebido como substituto da escolarização comum e passa a funcionar como apoio adicional ao percurso do estudante. Ao mesmo tempo, a permanência de convênios e instituições privadas demonstra que a nova orientação foi incorporada a uma estrutura historicamente plural, e não sobre

um terreno institucional vazio (Baptista, 2019; Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Marco jurídico e políticas de educação inclusiva no Brasil

O marco jurídico brasileiro acompanha e, ao mesmo tempo, impulsiona a passagem de uma perspectiva centrada no atendimento especializado para a afirmação do direito a um sistema educacional inclusivo. A Constituição de 1988 constitui o fundamento dessa mudança ao estabelecer a educação como direito de todos, a igualdade de condições para acesso e permanência e o dever estatal de ofertar AEE preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988). A LDB de 1996 reforçou a oferta preferencial na rede regular e atribuiu aos sistemas a responsabilidade por currículos, métodos, técnicas, recursos e organização capazes de responder às necessidades dos estudantes, ainda que mantivesse a possibilidade de classes e serviços especializados em determinadas situações (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 avançou ao estabelecer a escolarização na classe comum como orientação geral, embora preservasse possibilidades de atendimento separado (Brasil, 2001a). No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência produziu inflexão decisiva. Incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de emenda constitucional, a Convenção estabelece, em seu art. 24, o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem exclusão do sistema geral em razão da deficiência, associado a adaptações razoáveis e aos apoios necessários (Brasil, 2008a; Brasil, 2009a; Organização das Nações Unidas, 2006). Esse paradigma reforça uma concepção relacional da deficiência, na qual impedimentos interagem com barreiras ambientais, comunicacionais e atitudinais, deslocando a responsabilidade da adaptação individual para a transformação das condições de participação.

A PNEEPEI de 2008 operacionalizou esse deslocamento no campo educacional ao orientar os sistemas para acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem, continuidade da escolarização, acessibilidade, formação profissional, AEE e articulação intersetorial. A Educação Especial passou a ser definida como modalidade transversal, e o AEE como atendimento complementar ou suplementar, integrado ao processo de escolarização comum (Brasil, 2008b). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 aprofundou essa organização ao vincular o AEE à matrícula na classe comum e ao projeto pedagógico da escola (Brasil, 2009b). Esse desenho também influenciou o financiamento, ao reconhecer a coexistência entre matrícula no ensino comum e atendimento especializado.

A ampliação das garantias ganhou nova densidade com a Lei Brasileira de Inclusão — LBI (Lei nº 13.146/2015). A LBI assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e explicita deveres relativos à acessibilidade, adaptações razoáveis, medidas individualizadas e coletivas, profissionais, tecnologias assistivas, participação das famílias e articulação intersetorial. Para o argumento deste capítulo, é especialmente relevante que a lei associe o aprimoramento dos sistemas às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). A norma, portanto, desloca o debate da simples localização da matrícula para a qualidade das condições em que a experiência educacional se realiza.

Outras garantias foram incorporadas para responder a necessidades específicas. A legislação sobre Libras e a educação bilíngue de surdos reconheceu direitos linguísticos e a necessidade de condições próprias de escolarização (Brasil, 2002; Brasil, 2021). A Lei nº 12.764/2012 assegurou às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos das pessoas com deficiência e reforçou a proteção contra recusa de matrícula (Brasil, 2012). Esses dispositivos mostram que a inclusão não pressupõe homogeneização das

respostas, mas combinação entre um sistema comum inclusivo e apoios específicos quando necessários.

A consolidação dessas garantias não eliminou disputas. O Decreto nº 10.502/2020, que ampliava o espaço normativo de classes e instituições especializadas, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal e posteriormente revogado, evidenciando conflito entre diferentes projetos de organização da Educação Especial (Brasil, 2023; Supremo Tribunal Federal, 2020). Em 2025, o Decreto nº 12.686, alterado pelo Decreto nº 12.773, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), reafirmando acesso, permanência, participação e aprendizagem, equidade, acessibilidade, combate ao capacitismo e articulação intersetorial como princípios (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

O marco recente também reforça a identificação de barreiras e a organização dos apoios no contexto educacional. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) passam a integrar a organização das respostas, e a oferta do AEE e do profissional de apoio não deve, nos casos previstos, ser condicionada exclusivamente à apresentação de diagnóstico clínico. Ao mesmo tempo, o Decreto nº 12.773/2025 preserva a possibilidade de apoio técnico e financeiro a instituições privadas especializadas sem fins lucrativos, demonstrando que a tensão histórica entre escola comum e instituições especializadas permanece presente (Brasil, 2025b).

A Lei Complementar nº 220/2025, ao instituir o Sistema Nacional de Educação, reforçou mecanismos de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e incorporou a equidade e a garantia de atendimento adequado e inclusivo entre seus princípios (Brasil, 2025c). Em 2026, o novo Plano Nacional de Educação dedicou objetivo específico à Educação Especial Inclusiva e à educação bilíngue de surdos, com metas relacionadas a acesso, permanência, AEE, aprendizagem, acessibilidade, tecnologias assistivas, redes de

suporte, formação e redução das desigualdades territoriais (Brasil, 2026a). As Portarias MEC nº 421 e nº 550/2026 deram estrutura operacional à Reneei e reafirmaram os apoios necessários ao acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2026b; Brasil, 2026c).

Esse percurso evidencia uma ampliação progressiva do conteúdo jurídico da inclusão. O direito deixou de se concentrar apenas no acesso à rede regular e passou a abranger eliminação de barreiras, acessibilidade, apoios, planejamento, participação familiar e aprendizagem. A densidade normativa, entretanto, não garante implementação homogênea. O problema central passa a ser a capacidade dos sistemas de transformar direitos universais em condições concretas, tema que conduz da norma para o cotidiano das redes e escolas.

Entre a Constituição e a LDB, outros diplomas reforçaram a passagem de uma lógica assistencial para uma lógica de direitos. A Lei nº 7.853/1989 incluiu a educação entre as áreas de atuação obrigatória do poder público, e o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou a igualdade de condições para acesso e permanência e a oferta do AEE preferencialmente na rede regular (Brasil, 1989; Brasil, 1990). Ainda que utilizassem terminologias próprias do período, essas normas fortaleceram a responsabilização pública pela escolarização.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, também contribuiu para densificar o princípio da não discriminação antes da incorporação da Convenção da ONU (Brasil, 2001b). A sequência desses marcos demonstra que o direito à educação inclusiva não foi criado por um único ato normativo, mas por sucessivas ampliações nas quais se modificaram o lugar da matrícula, o conteúdo dos apoios e o próprio conceito de responsabilidade do sistema educacional.

No campo do AEE, a política federal associou reorganização pedagógica e mecanismos de indução financeira. O Decreto nº 6.571/2008 previu apoio técnico e financeiro para salas de recursos multifuncionais, formação, recursos de acessibilidade e adequações arquitetônicas, enquanto a regulamentação posterior permitiu reconhecer simultaneamente a matrícula na classe comum e no atendimento especializado para fins de financiamento (Brasil, 2008b; Brasil, 2011). Esse mecanismo buscou reforçar institucionalmente a ideia de que o AEE deveria agregar apoio à escolarização comum, e não funcionar como alternativa substitutiva.

O Plano Nacional de Educação de 2014 preservou as tensões do campo ao estabelecer, na Meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público da Educação Especial, com garantia de sistema inclusivo e previsão de diferentes serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014). A formulação expressou disputas sobre o papel das instituições especializadas e o destino dos recursos públicos. Ao mesmo tempo, direitos específicos relacionados a Libras, educação bilíngue de surdos e pessoas com TEA ampliaram o reconhecimento de que igualdade de direitos não significa uniformidade das respostas educacionais.

A regulamentação de 2025 torna essa ideia mais explícita ao relacionar o planejamento dos apoios à identificação das barreiras encontradas no contexto escolar. O PAEE e o PEI são apresentados como instrumentos capazes de orientar o trabalho na sala comum, no AEE e nas ações colaborativas. Também se estabelece que, nas hipóteses previstas, o acesso ao AEE e ao profissional de apoio não deve ficar subordinado exclusivamente a laudo ou documento clínico, aproximando a decisão educacional de uma análise pedagógica e contextual das barreiras (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

A leitura conjunta desses dispositivos também revela uma mudança na própria unidade de análise das políticas. Normas anteriores concentravam-se com maior frequência na definição do público e do tipo de atendimento, enquanto os marcos mais

recentes incorporam explicitamente as barreiras, os apoios e as condições de participação. Essa mudança aproxima o direito educacional de uma perspectiva segundo a qual a deficiência não pode ser compreendida apenas como atributo individual. A resposta deixa de depender exclusivamente da classificação do estudante e passa a exigir análise das condições que o ambiente oferece ou nega.

Essa transformação tem implicações práticas para a gestão das redes. Se o direito inclui acessibilidade, adaptações razoáveis, planejamento e apoio, a responsabilidade pública não se encerra na abertura da matrícula. É necessário organizar critérios de oferta, assegurar recursos e profissionais, acompanhar desigualdades territoriais e produzir mecanismos de cooperação entre serviços. A legislação recente amplia, portanto, o conteúdo da obrigação estatal e fornece parâmetros para avaliar a efetividade da política para além do número de matrículas.

Ao mesmo tempo, a permanência de diferentes formas institucionais de atendimento mostra que a consolidação de um sistema inclusivo não eliminou a pluralidade histórica da Educação Especial brasileira. Essa coexistência exige critérios claros: serviços e instituições especializadas devem ser avaliados pela contribuição que oferecem à escolarização, à autonomia e à participação, e não apenas por sua existência formal. A questão jurídica e política central passa a ser como organizar apoios especializados sem reproduzir circuitos segregados e como distribuir recursos de modo compatível com a prioridade da inclusão em classes comuns.

Da norma à escola: desafios para a implementação da educação inclusiva

Embora o marco jurídico brasileiro reconheça o direito a um sistema educacional inclusivo, a transformação dessas garantias em experiências escolares concretas permanece desigual. A implementação de políticas ocorre em redes e instituições com diferentes capacidades administrativas, recursos, infraestrutura,

organização e culturas profissionais; por isso, diretrizes semelhantes podem produzir resultados distintos conforme o contexto (Camargo; Paes de Carvalho, 2019; Kassar, 2011a).

A ampliação das matrículas em classes comuns exige reorganização de estruturas, serviços e práticas. A presença do estudante modifica demandas por acessibilidade, AEE, recursos pedagógicos, profissionais, planejamento e articulação institucional. Quando essas condições não acompanham a expansão do acesso, a matrícula pode crescer sem que se ampliem, na mesma proporção, permanência, participação e aprendizagem. Estudos municipais mostram que a implementação implica reconfiguração de serviços, decisões cotidianas e capacidade de sustentação das políticas ao longo do tempo, podendo ser afetada por mudanças de gestão, insuficiência de profissionais e descontinuidade administrativa (Camargo; Paes de Carvalho, 2019).

A infraestrutura constitui dimensão visível dessas desigualdades. Com base nos microdados do Censo Escolar de 2011 a 2019, Lacerda et al. (2025) identificaram crescimento dos itens de acessibilidade física, mas concluíram que o país ainda se encontra distante da garantia plena desse direito e que persistem desigualdades territoriais e limitações nos próprios indicadores. Essas desigualdades não se restringem à acessibilidade física, envolvendo também condições comunicacionais e tecnológicas, disponibilidade de recursos, materiais adaptados, tecnologias assistivas, transporte e outros apoios, cuja oferta pode variar significativamente entre redes, municípios e territórios. A oferta de acessibilidade, serviços, profissionais e apoios depende também de financiamento, cuja disponibilidade e distribuição condicionam a capacidade de implementação das políticas (França; Prieto, 2025).

As barreiras não se restringem às condições materiais. A organização do trabalho escolar, o tempo para planejamento e as possibilidades de formação e colaboração são igualmente decisivos. Pesquisas desenvolvidas em escolas e redes evidenciam

contradições entre as orientações inclusivas e as condições concretas de atuação, incluindo sobrecarga, fragmentação do trabalho coletivo e dificuldade de articular Educação Especial e ensino comum (Modesto; Araújo; Mendonça, 2023; Souza et al., 2014). Assim, recomendar colaboração ou formação é insuficiente quando a própria organização institucional não cria condições para que elas ocorram.

A implementação da inclusão pode, portanto, ser compreendida como problema de capacidade institucional. Não basta reconhecer o direito ou garantir matrícula: as redes precisam transformar normas em infraestrutura, recursos, organização pedagógica, profissionais, cooperação e acompanhamento. O eixo acesso → permanência → participação → aprendizagem evidencia essa passagem. A matrícula constitui a entrada, mas a continuidade depende das condições que o sistema de ensino e a escola produzem para identificar e enfrentar barreiras com equidade.

A experiência municipal permite visualizar como essa capacidade institucional é construída. Alves e Aguilar (2018), ao analisarem a implementação da PNEEPEI em Jundiá, identificaram reorganização progressiva da política local, ampliação das matrículas em classes comuns e redefinição das relações com instituições do terceiro setor. O caso mostra que a diretriz nacional é apropriada por redes que já possuem estruturas, serviços e relações historicamente constituídas, de modo que a implementação envolve negociação e reconfiguração, e não simples execução normativa.

Camargo e Paes de Carvalho (2019) chegam à conclusão semelhante ao destacar o papel dos agentes implementadores. Infraestrutura, concepções profissionais, formas de organização dos serviços e mudanças de gestão interferem nas decisões sobre recursos e atendimento. Isso significa que o direito é produzido cotidianamente em processos administrativos e pedagógicos: quem recebe apoio, como o serviço é organizado, quais profissionais participam e como as responsabilidades são distribuídas. A

continuidade da política ao longo do tempo torna-se, assim, parte da própria garantia do direito.

Essas evidências também recomendam cautela na utilização de indicadores isolados. O crescimento das matrículas em classes comuns é um avanço fundamental, mas precisa ser lido em conjunto com acessibilidade, disponibilidade de serviços, permanência, progressão e participação. Indicadores nacionais podem revelar tendências, porém não substituem a análise das desigualdades internas às redes e das condições concretas de funcionamento das escolas. A implementação inclusiva exige, portanto, capacidade de monitorar não somente presença, mas também a qualidade dos apoios e os efeitos produzidos na trajetória escolar.

Inclusão com equidade: práticas, apoios e condições para a aprendizagem

A inclusão com equidade pressupõe reconhecer que garantir o direito à educação não significa oferecer condições idênticas a todos, mas assegurar recursos, estratégias e apoios capazes de responder às barreiras presentes no processo de escolarização. A igualdade formal de acesso precisa ser acompanhada de condições que favoreçam participação e aprendizagem. Recursos acessíveis e tecnologias somente adquirem sentido inclusivo quando articulados à mediação pedagógica e às atividades comuns da turma (Pletsch; Souza, 2024; Santarosa; Conforto, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado ocupa posição relevante como serviço complementar ou suplementar destinado a organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Contudo, sua existência não garante articulação com o ensino comum. Estudo de abrangência nacional identificou diferenças nas condições de oferta e dificuldades relacionadas à organização dos atendimentos e à interlocução com outros profissionais, reforçando a necessidade de que o AEE integre o projeto pedagógico e dialogue com o trabalho da classe comum (Pasian; Mendes; Cia, 2017a). O mesmo princípio

orienta o ensino colaborativo: planejamento, desenvolvimento e avaliação compartilhados podem ampliar a participação, desde que existam tempo, clareza de atribuições e condições institucionais para a cooperação (Capellini; Zerbato, 2019; Costas; Honnef, 2015).

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) podem contribuir para organizar objetivos, estratégias, recursos, apoios e formas de acompanhamento adequados às características e necessidades de cada estudante. A contribuição desses instrumentos, entretanto, depende de sua articulação com o currículo comum e com as barreiras identificadas no contexto escolar, evitando que se convertam em documentos meramente burocráticos, currículos reduzidos ou justificativas para percursos paralelos de escolarização. Quando construídos de forma compartilhada, esses instrumentos podem favorecer a articulação entre necessidades individuais, objetivos educacionais, trabalho da classe comum, AEE e demais ações colaborativas (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Silva, G. L. et al., 2022).

Essa lógica converge com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe antecipar a diversidade no planejamento, oferecendo diferentes formas de acesso ao conteúdo, participação e expressão. Em vez de compreender acessibilidade apenas como adaptação posterior à identificação de uma dificuldade, o DUA orienta a criação prévia de alternativas que beneficiam grupos diversos de estudantes, sem eliminar a necessidade de apoios individualizados quando estes forem requeridos (Costa-Renders, 2025; Zerbato; Mendes, 2021). O valor do DUA está menos em um conjunto rígido de técnicas do que em uma lógica de flexibilização do ensino.

A acessibilidade constitui uma condição transversal à participação e à aprendizagem e não se limita à dimensão arquitetônica. Ela abrange também aspectos comunicacionais, informacionais, metodológicos, instrumentais e atitudinais, que interferem

diretamente nas possibilidades de acesso ao currículo e de participação nas experiências escolares. Por essa razão, recursos e estratégias de acessibilidade devem ser planejados a partir das barreiras identificadas no contexto educacional e integrados às atividades comuns da escola.

Tecnologias Assistivas e recursos de comunicação também podem ampliar autonomia e participação, mas seu efeito depende da adequação ao estudante, do contexto de uso e da mediação docente. Alves e Matsukura (2011) mostraram que usuários de Tecnologia Assistiva atribuem valor aos recursos quando eles efetivamente ampliam funcionalidade e participação no cotidiano escolar. Sistemas gráficos de comunicação e materiais digitais acessíveis apresentam resultados semelhantes: o recurso não substitui o ensino e precisa ser incorporado às atividades curriculares e às relações de sala de aula (Deliberato; Nunes, 2015; Pletsch; Souza, 2024).

A literatura analisada permite sintetizar três princípios. Primeiro, equidade não significa oferecer o mesmo a todos, mas remover barreiras e disponibilizar apoios proporcionais às necessidades. Segundo, recursos especializados devem funcionar em articulação com o currículo comum, e não como circuito paralelo. Terceiro, práticas inclusivas dependem da capacidade de combinar flexibilização coletiva e respostas individualizadas. A articulação entre AEE, PAEE, PEI, DUA e Tecnologia Assistiva é mais consistente quando orientada pelo mesmo objetivo: ampliar o acesso ao currículo, a participação nas experiências comuns e as oportunidades efetivas de aprendizagem.

Experiências recentes reforçam que o planejamento individualizado ganha potência quando é construído coletivamente. Em pesquisa-ação com estudantes com transtorno do espectro autista, Feltrin e Oliveira (2026) destacam a importância de decisões compartilhadas e de articulação entre currículo, necessidades dos estudantes e estratégias de acompanhamento. O PEI, nessa

perspectiva, não substitui o planejamento da turma, mas organiza apoios adicionais e torna mais explícita a responsabilidade conjunta pelos objetivos de aprendizagem.

No campo das Tecnologias Assistivas, estudos com estudantes e professores também mostram que a simples disponibilidade do recurso é insuficiente. Em ensino de Ciências, Silva e Souza (2021) identificaram a necessidade de formação, planejamento e adaptação das práticas para que tecnologias destinadas a estudantes com deficiência visual fossem efetivamente incorporadas ao processo de ensino. Na Comunicação Aumentativa e Alternativa, Deliberato e Nunes (2015) evidenciaram que sistemas gráficos se tornam mais relevantes quando passam a integrar a rotina e as interações da sala de aula, em vez de permanecer restritos a momentos especializados.

A diversificação das estratégias pedagógicas segue a mesma lógica. Estudos em Ciências e Química mostram possibilidades de metodologias baseadas em resolução de problemas quando o professor dispõe de condições para adaptar recursos, organizar a participação e acompanhar diferentes formas de aprendizagem (LIMA et al., 2024). Na Educação Física, professores apontam que a inclusão depende tanto de conhecimento pedagógico quanto de recursos, apoio institucional e condições concretas de participação (Alves et al., 2017). Esses achados reforçam que não existe uma metodologia universalmente inclusiva; a qualidade da prática depende da relação entre objetivos, barreiras, estudantes e contexto.

A avaliação da aprendizagem também constitui dimensão importante do planejamento inclusivo. Garantir equidade nesse processo não implica reduzir objetivos ou expectativas de aprendizagem, mas diversificar instrumentos, estratégias e formas pelas quais os estudantes possam demonstrar o que aprenderam, considerando as barreiras que podem interferir em sua participação. A adequação dos procedimentos avaliativos, articulada aos objetivos curriculares e aos apoios necessários, permite acompanhar o progresso do estudante sem transformar diferenças nas formas de

expressão e participação em critérios de exclusão ou em justificativas para percursos pedagógicos paralelos (Silva, G. L. et al., 2022; Zerbato; Mendes, 2021).

Por isso, práticas universais e apoios individualizados não devem ser tratados como alternativas excludentes. O planejamento inclusivo tende a ser mais consistente quando amplia previamente as possibilidades para todos e, simultaneamente, mantém capacidade de oferecer recursos específicos a quem deles necessita. A equidade emerge justamente dessa combinação entre desenho coletivo flexível e respostas individualizadas, evitando tanto a homogeneização quanto a segregação pedagógica.

A produção sobre pesquisa colaborativa ajuda a compreender por que a mudança das práticas depende de processos coletivos. Souza e Mendes (2017), ao revisar pesquisas colaborativas em Educação Especial, destacam contribuições relacionadas à reflexão sobre problemas reais, construção compartilhada de estratégias e aproximação entre conhecimento acadêmico e cotidiano escolar. Esse potencial, contudo, não dispensa condições organizacionais: colaboração exige tempo, continuidade, objetivos comuns e reconhecimento das competências de cada profissional.

A análise das tecnologias reforça o mesmo princípio. Quando estudantes participam da escolha, experimentação e avaliação dos recursos, aumentam as possibilidades de que a Tecnologia Assistiva responda às suas necessidades reais. Alves e Matsukura (2011) mostram que o valor atribuído aos recursos está associado à funcionalidade no cotidiano e à ampliação da autonomia. Assim, disponibilidade material e qualidade de uso precisam ser analisadas conjuntamente; um recurso pode estar presente e, ainda assim, produzir pouco efeito se não estiver integrado às atividades, se não houver formação ou se sua utilização estigmatizar o estudante.

Também é necessário evitar uma interpretação tecnicista do DUA ou das metodologias diversificadas. Nenhuma ferramenta elimina, por si só, as barreiras produzidas pela organização escolar. O

planejamento inclusivo exige leitura do contexto, conhecimento dos estudantes, definição de objetivos de aprendizagem e acompanhamento dos efeitos das estratégias. A inovação relevante não reside na quantidade de recursos empregados, mas na capacidade de ampliar formas de acesso, participação e expressão sem reduzir a complexidade do currículo nem separar o estudante das experiências comuns da turma.

Família, profissionais e redes de apoio na construção da inclusão escolar

A construção de processos inclusivos não depende exclusivamente do professor da classe comum ou dos recursos oferecidos ao estudante. Trata-se de processo relacional e institucional, no qual família, professores, profissionais da Educação Especial, profissionais de apoio, gestão e, quando necessário, serviços de outras políticas públicas precisam estabelecer formas de comunicação, planejamento e corresponsabilidade.

A família ocupa posição relevante porque conhece aspectos da trajetória, da comunicação, das rotinas e das necessidades do estudante que podem qualificar decisões escolares. Estudos sobre a relação família-escola mostram, contudo, que participação não deve ser confundida com transferência da responsabilidade pedagógica. A parceria é mais produtiva quando envolve escuta, circulação de informações e participação nas decisões, preservando a responsabilidade da escola pelo ensino (Marques; Caron; Cruz, 2020; Souza, 2025).

A formação dos profissionais permanece desafio importante. Rodrigues e Sales (2024) identificaram elevada proporção de docentes que declararam necessidades formativas relacionadas à Educação Especial. Entretanto, formação isolada não resolve barreiras produzidas por jornadas elevadas, falta de tempo para planejamento ou fragilidade institucional. Experiências de formação e pesquisa colaborativas indicam maior potencial quando partem de

problemas concretos do cotidiano e articulam reflexão, planejamento e acompanhamento das práticas (Marques; Caron; Cruz, 2020; Souza, 2025).

A formação inicial também integra esse desafio, uma vez que a preparação para atuar em contextos educacionais diversos não deve ser remetida exclusivamente à formação continuada ou à experiência adquirida após o ingresso na profissão. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério abrangem as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, entre elas a Educação Especial, reforçando a necessidade de que os cursos de formação docente contemplem conhecimentos e experiências que preparem os futuros professores para reconhecer a diversidade, identificar barreiras e participar da construção de práticas educacionais inclusivas (Brasil, 2024).

A atuação dos profissionais de apoio exige igualmente clareza. A presença desse profissional pode ampliar mobilidade, comunicação, alimentação, higiene, autonomia e participação, mas não deve resultar na substituição do professor ou na constituição de uma escolarização paralela. Estudos recentes mostram diversidade de nomenclaturas e atribuições e alertam para o risco de concentrar no profissional de apoio responsabilidades que pertencem à escola e aos docentes (Kokkonen; Rodrigues, 2025; Torres et al., 2025). Responsabilidade compartilhada, portanto, não significa responsabilidade indiferenciada.

A colaboração necessária à inclusão também pode ultrapassar os limites da escola. Determinadas necessidades envolvem educação, saúde e assistência social, tornando a intersetorialidade parte das redes de apoio. Contudo, a articulação não pode se reduzir a encaminhamentos sucessivos. Estudo com profissionais da educação mostrou que sobrecarga, dificuldade de mobilizar outros setores e indefinição de responsabilidades podem transformar a intersetorialidade em mera transferência de demandas (Silva, L. N. et

al., 2022). A cooperação torna-se efetiva quando há objetivos compartilhados, definição de papéis, recursos disponíveis e espaços de planejamento.

A rede de apoio pode, assim, ser compreendida em níveis articulados: no interior da escola, pela interação entre classe comum, AEE, gestão e profissionais de apoio; na relação escola-família, pela comunicação e participação nas decisões; e, quando necessário, pela cooperação com saúde, assistência social e outros serviços. O princípio que organiza esses níveis é a corresponsabilidade com clareza de atribuições. A escola permanece responsável pelo ensino; a Educação Especial contribui com conhecimentos e apoios específicos; a família é interlocutora; e outros setores participam quando as necessidades ultrapassam a competência exclusiva da educação.

A literatura sobre famílias também evidencia diversidade de experiências e expectativas. Algumas famílias reconhecem avanços na socialização e no acesso à escola, enquanto outras apontam dificuldades de comunicação, ausência de recursos e insegurança quanto às condições de aprendizagem. Essa heterogeneidade impede tratar “a família” como ator uniforme e reforça a necessidade de canais permanentes de diálogo, nos quais demandas e informações possam ser analisadas sem responsabilização unilateral (Marques; Caron; Cruz, 2020; Souza, 2025).

A formação dos professores que atuam no próprio AEE merece atenção semelhante. Pasian, Mendes e Cia (2017b) identificaram, em estudo nacional, dificuldades relacionadas à preparação para responder à diversidade das necessidades atendidas e demanda pela atuação de outros profissionais. Esse resultado reforça que o professor do AEE não deve se tornar o destinatário de todas as questões relacionadas ao estudante com deficiência. A especialização precisa integrar uma rede interna de responsabilidades pedagógicas, e não substituir o trabalho coletivo da escola.

No caso dos profissionais de apoio, a diversidade de nomenclaturas e funções encontradas nas redes produz efeitos concretos. Quando o papel não é claramente definido, o apoio pode ampliar autonomia e participação, mas também pode gerar isolamento, dependência ou transferência da responsabilidade pedagógica. A distinção entre apoio à participação e responsabilidade pelo ensino é, portanto, essencial: necessidades de mobilidade, alimentação, higiene, comunicação e cuidado podem justificar funções específicas, sem transformar o profissional de apoio no responsável exclusivo pela escolarização (Kokkonen; Rodrigues, 2025; Torres et al., 2025).

A intersetorialidade exige o mesmo cuidado. A participação da saúde ou da assistência social pode contribuir para necessidades que ultrapassam a competência pedagógica da escola, mas não deve produzir medicalização das dificuldades educacionais. Quando a articulação se limita a encaminhar problemas para outros serviços, perde-se a construção compartilhada das respostas. Redes intersetoriais tornam-se mais consistentes quando cada instituição preserva sua função e existe planejamento conjunto para situações que efetivamente atravessam diferentes políticas (Silva, L. N. et al., 2022).

A articulação entre o professor da classe comum e os profissionais da Educação Especial é um ponto particularmente sensível. Quando o trabalho especializado ocorre sem interlocução com o planejamento da turma, aumenta o risco de fragmentação; quando existe planejamento conjunto, as competências específicas podem contribuir para ampliar o acesso ao currículo e antecipar barreiras. Essa colaboração não implica sobreposição de funções, mas construção de objetivos comuns e circulação de informações relevantes para o ensino.

A mesma lógica vale para a gestão escolar. Horários, distribuição de profissionais, acesso a espaços, organização do AEE e possibilidades de reunião são decisões administrativas com efeito

pedagógico. Assim, a inclusão não pode ser tratada exclusivamente como questão de boa vontade ou competência individual dos professores. A gestão precisa criar condições para que a cooperação aconteça e para que informações produzidas pela família, pelo AEE e por outros serviços sejam incorporadas ao planejamento escolar de forma responsável.

Tensões, limites e controvérsias na implementação da educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil não pode ser interpretada por uma oposição simples entre sucesso e fracasso. A ampliação das matrículas em classes comuns, o fortalecimento do direito à educação e a diversificação dos apoios representam avanços significativos; ao mesmo tempo, persistem desigualdades, indefinições profissionais e diferentes concepções sobre como a escolarização deve ser organizada. Essas contradições não anulam o direito, mas revelam problemas ainda abertos em sua concretização.

Uma primeira tensão situa-se na distância entre inclusão formal e inclusão substantiva. A inclusão formal se expressa no acesso e na presença física do estudante na escola e na classe comum; a inclusão substantiva exige, além disso, condições de permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Orrú (2016) utiliza o conceito de pseudoinclusão para caracterizar situações em que o estudante está formalmente incluído, mas permanece isolado, participa de maneira limitada ou encontra barreiras que restringem sua inserção nas relações pedagógicas e sociais da escola. A experiência de estudantes surdos também evidencia que compartilhar o mesmo espaço não garante, por si só, comunicação, interação ou aprendizagem adequadas (Lacerda, 2006). Assim, a efetividade da inclusão deve ser analisada não apenas pelo local da matrícula, mas pela qualidade da experiência escolar produzida.

Uma segunda tensão envolve a individualização dos apoios e a participação no currículo comum. Apoios específicos, Tecnologia

Assistiva, planejamento individualizado e acompanhamento profissional podem ser indispensáveis, mas tornam-se problemáticos quando criam um circuito paralelo ou isolam o estudante das experiências coletivas. A judicialização de demandas por profissionais de apoio mostra, ainda, o risco de que diagnósticos clínicos sejam utilizados como critério praticamente autossuficiente para definir respostas educacionais, deslocando a análise das barreiras e da organização escolar (Tibyriçá; Mendes, 2023). Individualização e transformação das condições educacionais precisam ocorrer de forma articulada.

Uma terceira tensão refere-se à relação entre escola comum e serviços especializados. Instituições especializadas tiveram participação histórica na oferta de serviços e na constituição do campo, enquanto a perspectiva inclusiva deslocou a centralidade da escolarização para a escola comum. A disputa envolve tanto o lócus quanto o financiamento e a função dos serviços. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) mostram que diferentes grupos continuaram atuando na formulação das políticas mesmo nos períodos de fortalecimento da inclusão. A questão central não é a existência de conhecimento especializado, mas sua função: quando atua de modo complementar e articulado, pode ampliar apoios; quando substitui a escolarização ou opera sem interlocução com a escola, tende a reproduzir fragmentação.

Uma quarta tensão envolve a universalidade do direito e as desigualdades entre territórios. A legislação reconhece direitos comuns, mas infraestrutura, recursos humanos, financiamento e capacidade administrativa distribuem-se de maneira desigual. Lacerda et al. (2025) evidenciam esse problema ao identificar avanços na acessibilidade física das escolas brasileiras, acompanhados de permanências e desigualdades regionais. A igualdade jurídica, portanto, não produz automaticamente equidade educacional.

As disputas políticas contemporâneas confirmam que o campo permanece aberto. Estudos sobre a formulação e revisão das políticas mostram divergências quanto ao lócus de escolarização, participação social, papel das instituições especializadas e concepções de deficiência (Horta; Torres, 2026; Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Reconhecer essas tensões não significa relativizar o direito à inclusão, mas evitar que dificuldades de implementação sejam confundidas com impossibilidade da escolarização comum.

A síntese dessas tensões desloca a pergunta central: em vez de indagar se determinados estudantes podem estar na escola comum, é necessário investigar em que condições podem participar e aprender. O eixo acesso → permanência → participação → aprendizagem permite realizar essa análise sem reduzir inclusão à matrícula. Ao longo do percurso, o pertencimento emerge como dimensão transversal, pois participação e aprendizagem também dependem da inserção do estudante nas relações pedagógicas e sociais da comunidade escolar.

A tensão entre apoio especializado e currículo comum aparece também na atuação de professores especializados. Torres et al. (2025) identificaram indefinições de responsabilidades e situações de trabalho isolado, sugerindo que serviços especializados precisam deixar de operar paralelamente e ser incorporados ao cotidiano das turmas. O problema não é a existência da especialização, mas sua desconexão das decisões pedagógicas da classe comum.

A própria política federal evidencia movimentos de aproximação e reabertura do espaço institucional especializado. Rafante et al. (2019), ao examinarem os impactos da política de 2008 no Ceará e em Fortaleza, observam que mudanças regulamentares alteraram as possibilidades de apoio a sistemas públicos e instituições privadas, mantendo o AEE como complementar ou suplementar. A oscilação reforça que o desenho brasileiro da inclusão permaneceu híbrido e submetido a disputas sobre financiamento, oferta e responsabilidades.

As desigualdades podem ocorrer até dentro de uma mesma rede. Em Manaus, Santos et al. (2017) identificaram insuficiência e distribuição desigual de Salas de Recursos Multifuncionais diante da demanda existente. O resultado ilustra como indicadores agregados podem ocultar diferenças locais importantes: a existência formal do serviço não garante disponibilidade equivalente para todos os estudantes nem tempos de acesso semelhantes.

Essas constatações tornam a crítica parte da própria defesa do direito à inclusão. Reconhecer pseudoinclusão, fragmentação dos serviços, dependência excessiva de diagnósticos, barreiras linguísticas ou desigualdades territoriais não significa concluir que a escola comum seja inviável. Ao contrário, permite identificar quais condições precisam ser transformadas para que a presença na escola se traduza em participação, aprendizagem e pertencimento. Os problemas atribuídos à inclusão frequentemente decorrem das condições em que ela é organizada, e não da impossibilidade de estudantes diferentes compartilharem espaços e experiências educacionais.

A educação inclusiva pode, assim, ser compreendida como processo permanentemente tensionado entre universalidade e diferença, apoio individual e participação coletiva, especialização e responsabilidade compartilhada, garantia nacional e capacidade local. Essas tensões não possuem respostas únicas, mas oferecem critérios para avaliar a qualidade da escolarização: o estudante acessa espaços e informações? participa das atividades? dispõe de apoios sem ser isolado? encontra expectativas e oportunidades de aprendizagem? constrói pertencimento à comunidade escolar?

Conclusão: condições e perspectivas para o avanço da inclusão escolar no Brasil

A análise desenvolvida evidencia que a educação inclusiva no Brasil resulta de processo histórico marcado por ampliação de direitos, mudanças conceituais e reorganização institucional, mas

também por permanências e disputas. A passagem de modelos segregados e integracionistas para a centralidade da escola comum ampliou o reconhecimento das pessoas com deficiência e do público da Educação Especial como sujeitos do direito à educação, sem eliminar completamente estruturas e projetos anteriormente constituídos (Kassar, 2011b; Mendes, 2006; Schabbach; Rosa, 2021).

No plano jurídico, o conteúdo desse direito foi progressivamente ampliado. Constituição, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, PNEEPEI, LBI e marcos recentes deslocaram a discussão da matrícula para a responsabilidade dos sistemas pela eliminação de barreiras e pela oferta de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 1988; Brasil, 2008b; Brasil, 2015; Brasil, 2025a). A ampliação normativa, entretanto, não produz automaticamente a experiência educacional correspondente. A efetivação de direitos universais ocorre em contextos marcados por capacidades institucionais, recursos e condições territoriais desiguais.

As evidências analisadas mostram que respostas inclusivas não dependem de uma técnica isolada. AEE, PAEE, PEI, DUA, Tecnologia Assistiva, acessibilidade e estratégias pedagógicas diversificadas podem ampliar participação e aprendizagem quando integrados ao currículo e às relações de ensino. O mesmo vale para formação e colaboração profissional, participação familiar, atuação dos profissionais de apoio e articulação intersetorial: esses elementos produzem melhores resultados quando inseridos em organizações que definem responsabilidades, garantem tempo e recursos e evitam a fragmentação dos apoios.

A equidade constitui o princípio que conecta essas dimensões. Não se trata de oferecer tratamento idêntico, mas de criar condições para que estudantes diferentes possam compartilhar experiências educacionais com oportunidades efetivas de aprender. A diferenciação de recursos e apoios não deve significar redução de expectativas nem afastamento automático do currículo comum. Do

mesmo modo, o pertencimento precisa ser reconhecido como dimensão transversal: compartilhar fisicamente o mesmo espaço escolar não garante inserção nas relações pedagógicas, comunicacionais e sociais que caracterizam a experiência escolar (Orrú, 2016).

Retomando as questões que orientaram o capítulo, conclui-se que a educação inclusiva brasileira foi construída pela progressiva ampliação de direitos e da centralidade da escola comum; que os principais obstáculos à sua efetivação decorrem das desigualdades de implementação, das barreiras presentes nos ambientes e práticas e da insuficiência ou fragmentação dos apoios; e que acessibilidade, práticas flexíveis, planejamento, recursos especializados, colaboração profissional, participação familiar e articulação entre políticas podem contribuir para reduzir essas barreiras quando integrados ao processo pedagógico.

O desafio contemporâneo, portanto, não consiste apenas em assegurar onde o estudante está matriculado, mas em compreender como experiencia sua escolarização. Isso implica verificar se consegue acessar espaços, informações e atividades; permanecer e progredir; participar das experiências comuns; dispor dos apoios necessários; aprender; e construir vínculos de pertencimento. O horizonte da inclusão desloca-se da simples abertura das portas da escola para a construção de condições que permitam entrar, permanecer, participar, aprender e pertencer. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como política destinada exclusivamente a determinados grupos e passa a constituir questão relacionada à própria qualidade democrática da educação.

A capacidade institucional aparece, portanto, como elo entre direito e prática. Redes e escolas precisam transformar recursos financeiros, profissionais, normas e conhecimentos especializados em arranjos coerentes de apoio. Isso envolve planejamento, monitoramento, formação, acessibilidade e mecanismos de cooperação que não dependam exclusivamente de iniciativas

individuais. Quando essas condições são frágeis, a inclusão tende a se tornar desigual e instável; quando são institucionalizadas, aumentam as possibilidades de continuidade e de resposta à diversidade.

O avanço da inclusão também exige preservar uma perspectiva crítica. Reconhecer limites, conflitos e desigualdades não enfraquece o princípio inclusivo; ao contrário, impede que a defesa do direito seja confundida com a aceitação de qualquer forma de implementação. A qualidade da política deve ser julgada pelas experiências que produz e pela capacidade de reduzir barreiras sem criar novas formas de separação. Nesse sentido, equidade significa organizar a escola para que diferenças de condição, comunicação, mobilidade ou aprendizagem não se convertam em desigualdade de oportunidades educacionais. Uma escola verdadeiramente inclusiva não é apenas aquela que recebe todos, mas aquela que cria, com todos e para todos, condições reais de participação, aprendizagem, pertencimento e construção do conhecimento.

Referências

ALVES, Ana Cristina de Jesus; MATSUKURA, Thelma Simões. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva na escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 287-304, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200008>.

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 373-388, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300005>.

ALVES, Maria Luíza Tanure et al. Physical education classes and inclusion of children with disability: Brazilian teachers' perspectives.

Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, out./dez. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.66851>.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008c.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025.** Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026.** Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026c.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359-379, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>.

BUENO, José Geraldo Silveira; LEHMKHUL, Márcia de Souza; GOES, Ricardo Schers de. A relação público/privado nas políticas de Educação Especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4481>.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 617-634, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000400006>.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; BORGES, Adriana Araújo Pereira. De Genève à Belo Horizonte, une histoire croisée: circulation, réception et réinterprétation d'un modèle européen des classes spéciales au Brésil des années 1930. **Paedagogica Historica**, v. 50, n. 1-2, p. 195-212, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872680>.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2019.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0018, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018>.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação Especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no Ensino Médio e Tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 35, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1632>.

DELIBERATO, Débora; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1655>.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 32, e0069, p. 1-18, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0069>.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. O financiamento da Educação Especial no Plano Nacional de Educação (2014-2024): entraves e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, e0341, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0341>.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A constituição do público-alvo na política de Educação Especial brasileira: movimentos e disputas no interior do Estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0170>.

HORTA, Ícaro Belém; TORRES, Josiane Pereira. Entre projetos e rupturas: disputas políticas na Educação Especial brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 32, e0090, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0090>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 41-58, 2011b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; RODRIGUES, Marlene. Profissional de apoio escolar ou cuidador? Uma reflexão sobre essas nomenclaturas no estado de Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282388, p. 1-21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282388>.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SCHNEIDER, Gabriela; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo

dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300019, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300019>.

LIMA, Franciane S. C. de et al. Percepções docentes sobre a utilização da metodologia de resolução de problemas para a educação inclusiva no ensino de Química e Ciências. **Química Nova**, v. 47, n. 4, e-20230122, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20230122>.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013499, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13499.012>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. Desafios e possibilidades para a implementação de uma Educação Especial e inclusiva na Rede Estadual de Ensino de Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0234, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0234>.

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

ORRÚ, Sílvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na obra "Kafka" de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 47-73, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1197>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e155866, p. 1-26, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Inovação pedagógica? Análise sobre o uso de um livro didático digital acessível. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 123, p. 220-235, maio/ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/CC273180_pt.

RAFANTE, Heulalia Charalo; SELINGARDI, Sergio Cristóvão; SILVA, Sonia de Oliveira da; SILVA, Lenaye Valvassori. Impactos da política de Educação Especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e218350, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945218350>.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0097, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 349-366, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patricia. Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 409-422, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na Educação Especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1312-1332, nov./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210034>.

SILVA, Gabrielle Lenz da et al. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 85, p. 1-30, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6708>.

SILVA, Lenir Nascimento da; DIAS, Francine de Souza; LENZI, Márcia de Freitas; COSTA, Izabelle da Silva. Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 8, e00256021, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT256021>.

SILVA, Tatiane Santos; SOUZA, Myrna Friederichs Landim de. Tecnologias assistivas no ensino de Ciências a discentes com deficiência visual: a perspectiva de suas professoras. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 3, p. 24-42, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p24>.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta Gomes; HULSHOF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 82, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n82.2014>.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e96110, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (Brasil). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF: medida cautelar**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, DF: STF, 2020.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O modelo social da deficiência e as decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0052, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0052>.

TORRES, Josiane Pereira; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; HORTA, Ícaro Belém; FREITAS, Isabella Xavier de. Acompanhantes e/ou professores? A personificação da Educação Especial nas escolas regulares mineiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 129, e0254962, p. 1-23, out./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304962>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

ATUAÇÃO DO LEDOR E TRANSCRITOR NO ENSINO SUPERIOR: uma revisão dos estudos publicados

Luciana Perdigão

Alessandro Câmara De Souza

Tamires Cavina Pessoa

Natália Oliveira de Arruda Rosario

Introdução

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil envolve, entre outros fatores, a garantia de acessibilidade para candidatos com deficiência. No caso de pessoas com deficiência visual (PcDVs), essa acessibilidade é frequentemente viabilizada por meio da atuação de leitores e transcritores durante provas como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada para a educação superior pública. Esses profissionais são responsáveis por intermediar, com neutralidade e precisão, a leitura e a escrita dos candidatos, sendo, portanto, agentes centrais no processo de inclusão.

A mediação da leitura e da escrita por leitores e transcritores não é apenas uma estratégia de apoio, mas uma forma de viabilizar

o direito à educação e à equidade nas condições de avaliação. Entretanto, estudos anteriores têm demonstrado que a atuação desses profissionais ainda carece de regulamentação legal, critérios técnicos de seleção, formação específica por área do conhecimento e mecanismos de monitoramento da qualidade. A ausência desses elementos compromete não apenas a eficácia do atendimento, mas também a validade dos exames em que atuam.

O presente artigo busca sistematizar o conhecimento produzido sobre a atuação de leitores e transcritores em processos seletivos e no ensino superior, destacando os principais desafios identificados nas pesquisas, as críticas formuladas por pesquisadores da área e as recomendações para qualificação dessa prática. Com isso, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre inclusão educacional e acessibilidade avaliativa.

Metodologia

Foi realizada uma revisão bibliográfica exploratória com base em busca no Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave: "lector", "transcritor", "ENEM" e "ensino superior". O foco foi identificar estudos que tratassem especificamente da atuação desses profissionais em contextos de avaliação e permanência na educação superior, com atenção especial às experiências de pessoas com deficiência visual em provas de larga escala.

Foram incluídos artigos científicos e capítulos de livro em português, inglês e espanhol, disponíveis gratuitamente e com conteúdo relevante sobre a atuação de leitores/transcritores, críticas à sua prática e alternativas tecnológicas. Excluíram-se livros, dissertações (exceto uma, considerada fundamental), textos repetidos ou que apenas mencionavam superficialmente o tema.

A triagem inicial resultou em 106 títulos. Após leitura de resumos e verificação do uso da palavra "lector" nos textos, foram selecionados oito artigos científicos e uma dissertação de mestrado que compõem o corpus da análise.

Resultados e discussão

Os estudos selecionados cobrem aspectos normativos, formativos, empíricos e tecnológicos relacionados à atuação de ledores e transcritores no Brasil.

Segundo Aguirre (2019), embora o trabalho do ledor tenha ganhado visibilidade em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), “a ausência de regulamentação específica para a atuação do ledor compromete a padronização e a qualidade dos serviços prestados, gerando insegurança tanto para os profissionais quanto para os candidatos atendidos” (p. 118). Isso indica que a carência de diretrizes normativas inviabiliza uma atuação homogênea e qualificada, além de dificultar o reconhecimento formal da importância desses profissionais no ambiente educacional. A formação atual oferecida aos ledores e transcritores ainda se mostra limitada quanto ao aprofundamento prático. De acordo com os egressos da capacitação analisada por Aguirre (2019), “a intensificação das atividades práticas nas áreas de Exatas, Linguagens e Redação” (p. 133), assim como o “aumento da carga horária da capacitação” (p. 134), são apontadas como medidas essenciais para melhorar a efetividade do processo formativo. Isso revela que as 30 horas frequentemente oferecidas por cursos online são percebidas como insuficientes frente à complexidade da atuação exigida.

O autor também reforça que “a inexistência de uma legislação que regulamente a profissão de ledor dificulta a implementação de critérios objetivos para a seleção e formação desses profissionais” (p. 120). Isso reflete diretamente na preparação desses agentes, que muitas vezes são escalados para funções complexas sem domínio técnico ou pedagógico adequado, como demonstrado em relatos de situações problemáticas durante atendimentos em exames nacionais.

Outro ponto relevante levantado na dissertação é a necessidade de associar confiança e competência técnica na formação desses profissionais. Aguirre (2019) observa que “é imprescindível que haja uma regulamentação nacional que estabeleça diretrizes claras para a atuação dos ledores, garantindo a qualidade e a equidade no atendimento às pessoas com deficiência visual” (p. 122), e reforça ainda que a formalização dessa atividade “contribuiria para o reconhecimento formal da importância desse profissional no processo de inclusão educacional e social” (p. 125).

O artigo de Junqueira, Martins e Lacerda (2017) reforça essas críticas ao apresentar uma análise do processo de acessibilidade no ENEM, revelando que, embora haja previsão legal para o atendimento especializado, o modelo de aplicação e os critérios para contratação de ledores e transcritores ainda são frágeis. Os autores afirmam que esses profissionais precisam de formação específica, mas que, na prática, isso não ocorre com a profundidade necessária, comprometendo a autonomia dos candidatos. Destaca-se que:

É indispensável garantir formação com cada vez mais qualidade no atendimento diferenciado às equipes que atuam na aplicação. [...] As pessoas que coordenam o exame e conduzem as atividades no dia da prova precisam estar cientes e preparadas em relação às especificidades das pessoas com deficiência, seus direitos e suas necessidades.” (Junqueira et al., 2017, p. 467)

O texto também revela que as provas adaptadas, especialmente em Braille, são muitas vezes limitadas pela ausência de elementos táteis e descrições visuais eficazes, tornando a mediação do leitor ainda mais delicada. Além disso, a “Prova do Ledor”, instrumento que deveria orientar a leitura do profissional,

não contém imagens ou gráficos, dificultando ainda mais a mediação de conteúdos complexos (p. 465).

No que diz respeito à prática da transcrição de redações ditadas por participantes cegos, Junqueira et al. (2017) alertam que o processo gera desgaste emocional, prejuízos de tempo e riscos de erros ortográficos atribuídos ao transcritor. Isso confirma a percepção dos egressos da formação analisada por Aguirre (2019), que apontaram a necessidade de simulações práticas e de aprofundamento técnico para evitar falhas na execução da função.

A questão da autonomia também é recorrente: o modelo atual de apoio humano, sem formação adequada, pode ser mais um fator de dependência do que de inclusão efetiva. Nesse sentido, autores como Leria et al. (2018) defendem o uso de tecnologias assistivas (como aplicativos com leitor de tela) como alternativa para garantir maior independência do participante, sem, no entanto, desconsiderar o papel dos leitores e transcritores.

Junqueira, Martins e Lacerda (2017) compartilham dessa crítica e destacam a insuficiência de critérios técnicos na seleção dos leitores, o que prejudica diretamente o desempenho dos candidatos com deficiência visual. Os autores apontam que a dependência de leitores mal preparados compromete a autonomia dos candidatos e transforma a prova, que deveria avaliar leitura, em uma experiência de “interpretação oral assistida”, comprometendo a validade da avaliação.

Essa crítica é amplamente desenvolvida por Retorta (2021), que analisa a aplicação da prova de inglês do ENEM a partir da perspectiva da validade de construto. A autora demonstra que, ao ser lida por um leitor com pouca proficiência em inglês, a prova deixa de avaliar a habilidade de leitura e passa a medir compreensão auditiva. Conforme afirma:

“No caso do ENEM, a mesma situação acontece. O teste deve ser prático, válido e confiável. [...] Porém, a maior queixa e, por

consequente, o maior problema com a aplicação da prova é quando o candidato escolhe apenas o ledor para ler as questões e transcrever as respostas. [...] Muitos leitores não tinham o conhecimento suficiente de inglês para lerem os textos" (Retorta, 2021, p. 73).

Essa situação compromete profundamente a isonomia do exame, uma vez que o conteúdo lido com pronúncia incorreta ou hesitação afeta diretamente o desempenho do candidato cego. Além disso, os candidatos relatam constrangimento ao solicitar releituras e reclamam de atitudes impacientes dos leitores, o que agrava o desgaste emocional durante a prova (p. 74).

A autora ainda problematiza o conceito de validade aplicado a esse contexto: "Qual é a validade de construto de uma prova de leitura que foi lida para o candidato? Com certeza é uma prova de compreensão auditiva" (p. 74).

Assim, o problema se desdobra em duas direções: (1) a formação técnica inadequada dos leitores e transcritores, e (2) a ausência de um modelo de avaliação verdadeiramente inclusivo e justo, especialmente em provas de língua estrangeira, onde o domínio linguístico do ledor é fundamental.

O artigo de Aderaldo, Franco e Oliveira (2020) acrescenta à discussão a audiodescrição como ferramenta complementar e essencial à atuação do ledor e destaca sua aplicação nas provas do ENEM. A audiodescrição (AD) consiste na tradução do visual para o verbal, viabilizando o acesso a imagens, gráficos, quadrinhos e outras formas de conteúdo imagético. Segundo as autoras, esse recurso de tradução é pouco explorado e mal estruturado nas edições do ENEM.

A formação de audiodescritores relatada pelas autoras foi conduzida por meio de um minicurso de 40 horas com base na teoria

sociossemiótica multimodal, mostrando que é possível qualificar a descrição de imagens com parâmetros técnicos e linguísticos adequados, inclusive para provas como o ENEM. A formação envolveu alunos da graduação, da pós-graduação e consultores PcDVs, o que garantiu uma abordagem sensível às demandas reais da pessoa com deficiência.

As autoras defendem que a audiodescrição deve ser tratada como parte das estratégias de acessibilidade avaliativa, especialmente no contexto de exames que fazem uso de imagens para medir competências:

Desde 2011, a audiodescrição se tornou uma das opções de acessibilidade para os candidatos. O texto verbal descritivo é lido/oralizado pelo leitor da mesma forma que é lido/oralizado o enunciado, tantas vezes quantas necessite o candidato para seu entendimento” (Aderaldo et al., 2020, p. 101).

No entanto, conforme destaca o artigo, a qualidade dessas descrições ainda é questionável. Muitas são excessivamente longas, mal organizadas ou deixam de atender à função informativa. A falta de formação dos leitores na área da descrição imagética prejudica a comunicação do conteúdo visual, o que gera desigualdade no desempenho dos candidatos com deficiência visual.

Ao final da experiência de formação, as autoras concluem que o empoderamento dos candidatos PcDVs e a eficácia da avaliação só são possíveis quando há formação técnica de leitores e audiodescritores baseada em modelos pedagógicos estruturados, como o da semiótica social multimodal. Isso se relaciona diretamente à atuação do leitor no ensino superior: não basta saber ler em voz alta; é preciso saber descrever, adaptar e comunicar com precisão técnica conteúdos complexos.

As experiências descritas por Antunes e Veiga (2020) no Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) evidenciam os esforços institucionais voltados à acessibilidade e inclusão, mas também revelam fragilidades relevantes na atuação dos leitores e transcritores, especialmente ligadas à capacitação e à comunicação com os candidatos.

Embora os candidatos com deficiência tenham, em sua maioria, avaliado positivamente o atendimento especial, os relatos dos fiscais e da equipe de coordenação destacaram que a capacitação superficial dos profissionais envolvidos ainda é um dos principais obstáculos. Um dos fiscais relatou:

Acredito que devíamos passar por um treinamento mais profundo [...] para termos confiança e sabedoria para arcar com os acontecimentos inesperados (Antunes & Veiga, 2020, p. 798).

Além disso, foram citadas falhas na descrição de imagens para candidatos cegos e problemas técnicos, como o tamanho inadequado da fonte em provas ampliadas. Isso compromete a clareza das informações e dificulta o entendimento por parte dos candidatos, conforme observado por outro fiscal:

As figuras das provas haviam descrições, mas eram descrições bem ruins, o que fazia com que o candidato se enrolasse nas questões (p. 799).

O estudo também identificou uma carência de profissionais capacitados para substituições no dia da prova, o que gerou dificuldades logísticas. Outro ponto destacado é a falta de clareza na

divulgação das opções de acessibilidade aos candidatos, o que compromete sua autonomia:

[...] foi passado que esse ano tinha a possibilidade de realizar a prova por um programa de computador. Porém, o candidato alegou que achava que não podia (p. 800).

A conclusão das autoras reforça que, embora o PISM da UFJF tenha avançado significativamente em termos de estrutura e humanização no atendimento especial, o maior desafio ainda está na formação dos profissionais e na institucionalização das práticas inclusivas, de modo que não dependam exclusivamente da sensibilidade dos gestores em exercício (p. 802).

O artigo de Pereira e Martins (2021) reforça a importância do leitor/transcritor como um profissional-chave na mediação de acesso à leitura e à escrita para pessoas com deficiência visual (PcDVs), especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), porta de entrada para o ensino superior no Brasil. Os autores traçam um panorama histórico e normativo que evidencia tanto os avanços no direito à educação das PcDVs quanto os desafios persistentes, particularmente a formação inadequada dos leitores/transcritores.

Apesar da ampliação do acesso formal à educação e da presença crescente de PcDVs nas instituições de ensino, a qualificação técnica dos profissionais que prestam apoio durante avaliações permanece deficiente. O curso oferecido aos leitores/transcritores para o ENEM possui apenas 12 horas de duração, realizado à distância, o que é reconhecidamente insuficiente para prepará-los para a complexidade de uma prova de alta relevância e alta carga cognitiva (Pereira & Martins, 2021, p. 131). O texto também expõe que muitos profissionais que atuam como leitores em contextos escolares não são formados para essa função

específica. Em geral, são professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que assumem o papel de leitor sem o domínio técnico das estratégias, linguagens e condutas esperadas para a mediação qualificada da leitura. Segundo os autores, é ainda mais grave quando se trata de disciplinas como Química, Física, Matemática ou Línguas Estrangeiras (p. 130, 138).

Os autores destacam que o leitor não apenas "lê em voz alta", mas deve dominar técnicas vocais, entonação, leitura de sinais gráficos, soletração de palavras estrangeiras, descrição de imagens, marcação de destaques textuais, entre outros elementos essenciais para uma leitura eficaz e neutra (p. 135–137). A ausência de normativas oficiais para regular essa atuação compromete a isonomia e a lisura do processo avaliativo. Por exemplo, em relação às redações, o leitor deve transcrever exatamente o que o candidato dita, incluindo pontuação, acentuação, uso de maiúsculas, parágrafos e até símbolos. Contudo, falhas nesse processo são recorrentes e já foram alvo de críticas em pesquisas anteriores, como a de Catão (2019), que relata:

Eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, com leitores despreparados (apud Pereira & Martins, 2021, p. 138).

Além disso, o artigo menciona que não há, atualmente, um manual oficial padronizado e público sobre as condutas, técnicas e procedimentos do leitor e transcritor, embora existam orientações do INEP e de autores especializados. A falta dessa regulamentação contribui para a variação na qualidade do atendimento entre estados e instituições, podendo beneficiar ou prejudicar candidatos de forma desigual (p. 139). Os autores reforçam ainda que, apesar da existência de recursos como prova em Braille, prova ampliada, ábacos, luminárias, entre outros, o fator mais determinante no

sucesso do atendimento à PcDv continua sendo o preparo do leitor/transcritor (p. 134).

O estudo de Leria et al. (2022) contribui com uma análise inédita dos microdados do ENEM 2017 e 2018, demonstrando que, apesar do avanço na inclusão, as barreiras de acessibilidade persistem e impactam o desempenho das PcDvs, principalmente daquelas com deficiência mais severa. A pesquisa evidencia que, embora os candidatos com deficiência visual apresentem desempenho semelhante ao de candidatos sem deficiência quando se controlam as variáveis socioeconômicas, ainda existem diferenças significativas nas provas de Matemática, Linguagens e Redação; justamente as áreas que exigem mais mediação verbal ou simbólica por parte de leitores e transcritores.

Além disso, os autores identificam que os recursos humanos mais solicitados nas provas por PcDvs são o leitor (21%) e o transcritor (19%), superando inclusive recursos como prova em Braille (4%) e tecnologia assistiva digital. Essa dependência do apoio humano reforça a necessidade de qualificação rigorosa desses profissionais, uma vez que seu desempenho impacta diretamente a equidade da avaliação.

A análise também mostra que a performance dos candidatos varia de acordo com o grau de severidade da deficiência visual, com os participantes cegos e surdocegos apresentando desempenhos significativamente inferiores aos com baixa visão ou visão monocular. Isso indica que a atuação dos leitores, especialmente quando despreparada, não é suficiente para compensar barreiras mais complexas, como a interpretação de imagens ou gráficos, que exigem competência específica em audiodescrição ou leitura simbólica técnica.

Outro dado aponta que as PcDvs possuem maior taxa de evasão e eliminação na prova (38–47%) e maior concentração em faixas de renda inferiores e faixas etárias mais altas. Esses fatores indicam um cenário de exclusão estrutural no qual a ausência de

formação técnica dos leitores e transcritores agrava as desigualdades já existentes. Leria et al. (2022) afirmam que “as próprias características dos participantes deficientes visuais influenciam negativamente no desempenho da prova, independentemente do participante ser deficiente visual”, revelando a intersecção entre barreiras pedagógicas e sociais.

A pesquisa também aponta que, embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garanta o direito à educação em igualdade de condições, o modelo atual do ENEM não contempla adequadamente as necessidades da PcDv. O uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, ainda é restrito a partes da prova, mantendo o candidato dependente da mediação humana, muitas vezes despreparada. Isso reforça a urgência de desenvolver formações específicas e regulamentadas para leitores e transcritores, que considerem também aspectos de acessibilidade digital.

Recentemente, Leria et al. (2023) realizaram um estudo qualitativo com 29 participantes com deficiência visual que realizaram o ENEM entre 2015 e 2020 em dez estados brasileiros. Os relatos apontaram com ênfase para as falhas na atuação de leitores e transcritores, evidenciando que a acessibilidade não pode se restringir à presença desses profissionais, mas deve incluir critérios rigorosos de formação, preparo técnico e sensibilidade comunicacional.

Entre os principais problemas relatados pelos participantes estão:

- Dificuldade dos leitores com leitura de símbolos matemáticos, fórmulas químicas e textos em língua estrangeira, o que prejudica a compreensão e aumenta a dependência do candidato (Leria et al., 2023, p. 10; Excerto 3, 4).
- Leitura oral com dicção deficiente e sem pontuação, comprometendo o entendimento do conteúdo textual (Leria

et al., 2023, p. 10; Excerto 5).

- Dificuldade na transcrição da redação, exigindo que o candidato dite cada palavra, pontuação e acentuação, o que provoca fadiga cognitiva e afeta a fluidez do pensamento (Leria et al., 2023, p. 10; Excerto 6, 7).

Esses achados reforçam o que já havia sido identificado por Aguirre (2019) e por Junqueira et al. (2017): a atuação de leitores e transcritores, sem formação especializada, compromete a autonomia e a equidade do processo avaliativo. A depender da habilidade do profissional, o candidato pode ser favorecido ou prejudicado, uma aleatoriedade incompatível com os princípios de justiça e isonomia educacional.

Além disso, Leria et al. (2023) destacam que as descrições de imagens oferecidas oralmente são frequentemente confusas e extensas, dificultando a retenção das informações. Em provas com alta presença de elementos visuais, como gráficos e mapas, isso representa uma barreira significativa. Em média, uma edição do ENEM contém cerca de 55 imagens por prova, o que demanda preparo técnico específico por parte do leitor para garantir a clareza e a objetividade das descrições.

Outra contribuição crítica do estudo está na relação entre estrutura da prova, tempo adicional e desempenho dos candidatos com deficiência visual. Embora o tempo extra concedido atualmente seja de 60 minutos, participantes apontaram que esse acréscimo é insuficiente, principalmente em provas com leitura oral assistida ou transcrição ditada. Segundo Leria et al. (2023), 46% dos candidatos cegos relataram que o tempo era insuficiente (p. 16), o que corrobora as diretrizes internacionais que recomendam acréscimo de 50% a 100% do tempo total da prova, como ocorre nos exames SAT e ACT nos EUA.

O artigo ainda denuncia a falta de autonomia e personalização no uso de recursos de acessibilidade, como leitores de tela, provas ampliadas e equipamento próprio. Embora o leitor de tela (como o NVDA) tenha sido liberado para leitura das questões, ainda não é autorizado para redação ou preenchimento do cartão de resposta, mantendo a dependência do apoio humano mesmo entre candidatos familiarizados com tecnologia assistiva.

Os autores sugerem a adoção do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como alternativa viável, garantindo diferentes formatos de prova (leitura oral, escrita ampliada, digital com TA) para que o candidato possa escolher conforme sua necessidade e preferência, em linha com o princípio "nada sobre nós sem nós" (Charlton, 1998).

Formação Insuficiente e Generalista

Aguirre (2019), em sua dissertação, entrevistou egressos de uma capacitação de ledores e identificou que a carga horária de 30 horas foi considerada insuficiente para o desempenho adequado das funções. Os participantes apontaram que o curso deveria incluir práticas por área do conhecimento, simulações de prova e aprofundamento em conteúdos específicos como leitura de gráficos, fórmulas matemáticas e estruturas textuais complexas.

Pereira e Martins (2021) confirmam essa crítica ao afirmarem que a formação oferecida pelo INEP consiste em um curso online de 12 horas, sem abordagens práticas ou direcionamento técnico por disciplina. Segundo os autores, "os ledores precisam dominar vocabulário técnico, entonação, leitura de símbolos e até estratégias de audiodescrição para garantir um atendimento eficaz e neutro" (PEREIRA; MARTINS, 2021, p. 134).

Ausência de Regulamentação e Diretrizes Técnicas

Outro ponto comum nos estudos é a inexistência de uma regulamentação legal da atuação dos ledores e transcritores.

Junqueira, Martins e Lacerda (2017) destacam que, apesar de o INEP emitir orientações gerais, não existe um manual público padronizado que sistematize as práticas esperadas desses profissionais. Isso faz com que o atendimento varie significativamente de um estado para outro, ou mesmo entre escolas e instituições. Além disso, os autores alertam que "a falta de critérios objetivos para seleção e formação desses profissionais compromete a confiabilidade do exame e pode introduzir assimetrias entre candidatos" (JUNQUEIRA et al., 2017, p. 462).

Comprometimento da Autonomia e Desempenho

Vários estudos apontam que a mediação oral realizada por leitores mal preparados pode comprometer a autonomia do candidato e até alterar o tipo de habilidade avaliada. Retorta (2021), ao estudar a prova de inglês do ENEM, concluiu que "a leitura feita pelo leitor, quando mal pronunciada, transforma a prova de leitura em uma prova de audição, interferindo diretamente na validade do construto avaliado" (RETORTA, 2021, p. 72).

Leria et al. (2018, 2023) reuniram relatos de candidatos com deficiência visual que expressaram desconforto e frustração ao depender da leitura oral, especialmente em provas com elementos gráficos ou em outro idioma. Uma participante relatou: "não conseguia me concentrar na redação porque tinha que ditar vírgula, ponto, acento, tudo... e o leitor parecia impaciente" (LERIA et al., 2023, p. 10).

Aderaldo et al. (2020) complementam essa análise ao mostrarem que a ausência de audiodescrição qualificada compromete a compreensão de imagens e gráficos, recurso cada vez mais presente nas avaliações. Segundo as autoras, "a audiodescrição deve ser tratada como prática técnica e não improvisada no momento da leitura" (ADERALDO et al., 2020, p. 102).

Alternativas Tecnológicas e Autonomia

Embora o apoio humano continue necessário, os estudos também apontam para a importância de tecnologias assistivas no fortalecimento da autonomia dos candidatos com deficiência visual. Leria et al. (2022) identificaram que o uso de leitores de tela (NVDA, JAWS) é limitado no ENEM, sendo autorizado apenas para leitura de questões, não para redação ou preenchimento de gabarito.

A ausência de recursos digitais plenos mantém o candidato dependente do leitor mesmo quando ele tem domínio tecnológico. Nesse sentido, os autores defendem a ampliação do acesso a tecnologias e a oferta de múltiplos formatos acessíveis, conforme os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Experiências Institucionais e Boas Práticas

Antunes e Veiga (2020), ao analisarem o atendimento a PcDVs no processo seletivo da Universidade Federal de Juiz de Fora (PISM/UFJF), relatam que mesmo com esforço institucional, persistem falhas na preparação de fiscais, ausência de substitutos capacitados e inconsistências nas descrições de imagens. Os próprios fiscais reconheceram limitações em sua atuação, e os autores concluem que "a capacitação ainda é o elo mais frágil do processo de acessibilidade" (ANTUNES; VEIGA, 2020, p. 800).

A falta de regulamentação, a baixa carga horária dos cursos de formação e a ausência de critérios técnicos específicos afetam diretamente a qualidade do atendimento prestado a pessoas com deficiência visual. Além disso, a dependência do apoio humano, quando não acompanhada de tecnologia assistiva e de estratégias centradas na autonomia do estudante, pode reforçar barreiras em vez de superá-las. A literatura aponta para a necessidade de regulamentar essa função, estabelecer um manual nacional de conduta e implementar formações específicas por área do conhecimento, com simulações práticas e acompanhamento técnico. O reconhecimento do leitor e do transcritor como mediadores pedagógicos deve ser acompanhado de investimento em políticas

públicas de formação continuada e na integração de recursos tecnológicos, para garantir que a acessibilidade seja de fato sinônimo de equidade.

Conclusão

A revisão de literatura permite afirmar que a atuação de leitores e transcritores, conforme estruturada atualmente, está aquém das exigências de uma prática inclusiva, pedagógica e tecnicamente qualificada.

A análise do material coletado revelou quatro eixos centrais de discussão: (1) fragilidades na formação dos profissionais, (2) ausência de regulamentação e padronização, (3) impactos na autonomia e no desempenho dos candidatos com deficiência visual e (4) alternativas tecnológicas à mediação humana.

Referências

ADERALDO, Ana Lucia Moreira; FRANCO, Elvira Aparecida Barbosa; OLIVEIRA, Maria Suely da Costa. Introdução à formação de audiodescritores: descrição de imagens em provas do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 1, p. 99–118, 2020.

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de leitores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ANTUNES, Elaine; VEIGA, Luciana Maria. Um estudo sobre o atendimento especial no PISM da UFJF. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 29, p. 789–804, 2020.

CHARLTON, James I. **Nothing about us without us: disability oppression and empowerment**. Berkeley: University of California Press, 1998.

JUNQUEIRA, Silvia Regina Azevedo; MARTINS, Maria Beatriz Guimarães; LACERDA, Cristiane Bonfim Figueiredo. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 457–472, set./dez. 2017.

LERIA, Carlos Guilherme et al. ENEM acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 103–122, 2018.

LERIA, Carlos Guilherme et al. O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 107–126, 2022.

LERIA, Carlos Guilherme et al. Perspectivas de pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e84416, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84416>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PEREIRA, Márcia Maria; MARTINS, Vanessa Lima. A importância do leitor/transcritor como mediador da leitura e da escrita para pessoas com deficiência visual no contexto do ENEM. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 12, p. 128–141, 2021.

RETORTA, Márcia Siqueira. Prova de inglês do ENEM: desafios para candidatos com deficiência visual. **PACK Educacional**, v. 16, n. 1116, p. 58–74, 2021.

A

Acessibilidade — 9, 10, 11, 14, 39–51, 123, 129, 130, 133, 135, 136, 144, 145, 182, 185–190, 192–194, 202, 205, 206, 215, 221, 222, 224, 227–229, 231, 232, 234, 236–238, 242–244, 246–248, 250.

Acesso — 8, 13, 21, 25, 27, 30–32, 34–37, 41, 42, 45, 46, 49–52, 71, 73, 75, 76, 78, 82, 105, 112, 116–118, 120, 121, 123, 132, 135–137, 141, 144, 171–175, 177, 178, 181, 184–194, 197, 199–201, 203–205, 221, 226, 229, 236–238.

Altas habilidades — 7, 11, 15, 55–59, 61, 63–79, 248.

Aprendizagem — 7, 10, 11, 13, 20–24, 26, 28, 30–32, 34, 35, 39–41, 43, 45, 47–49, 55, 63, 65, 81–87, 91, 94–102, 105, 108, 134, 178, 179, 185–187, 190–195, 197, 199, 201, 203–205, 207, 213, 220, 234, 236, 243, 245, 248, 249.

Aprendizagem significativa — 10, 22, 23, 30, 34, 55.

Apoio — 15, 50, 82, 122, 125, 150, 170, 178–205, 208, 215, 219, 222, 225, 229, 231, 234, 236.

Atendimento — 7, 11, 13, 55, 56, 63–66, 68, 70, 77, 99, 111–114, 118, 129–131, 134, 140, 141, 180–186, 188, 189, 191–193, 209, 210, 217, 218, 222, 224, 228–231, 234–236, 238, 242.

Autonomia — 9–14, 35, 36, 40–44, 46, 47, 49, 56, 82, 83, 86, 87, 94–98, 101, 102, 107, 115, 123, 135, 151, 152, 189, 194, 196, 198, 200, 224, 225, 229, 233–238, 243.

Autorregulação — 7, 12, 15, 81–87, 89–92, 94–102.

B

Barreiras — 10–17, 21, 40–45, 49, 56, 67, 83, 112, 114, 117, 119, 122–124, 132, 133, 136, 137, 139, 144, 149, 178, 179, 181, 184, 186–207, 231, 232, 236.

Brasil — 5, 8, 13, 21, 36, 39–52, 55, 56, 58, 61, 63, 64, 70, 72–79, 81, 82, 84, 85, 88, 103, 104, 108, 111–115, 118–121, 123, 126, 128, 135, 139–143, 147–153, 155, 159–163, 169, 171–175, 177–189, 193, 198, 201–207, 208–219, 221, 223, 229, 232, 238, 242, 244, 246, 248.

C

Cibercultura — 21, 23, 25, 30, 36.

Cidadania — 14, 44, 45, 51, 151, 170, 242.

Comunicação — 11, 13, 21, 29, 41, 42, 44–46, 48, 49, 82, 85, 96, 99, 113, 123–125, 130, 133, 135, 142, 194, 195, 197–201, 207, 227, 228, 245.

Conhecimentos prévios — 22, 23, 24, 31.

Conhecimento — 2, 9, 10, 13–17, 21–25, 27, 28, 30–36, 40, 44, 45, 49, 57, 61, 67, 83, 84, 86–88, 91, 97, 98, 101, 106, 115, 120, 122, 125, 135, 149, 163, 164, 171, 178, 180, 182, 183, 188, 195–199, 202, 205–207, 222–224, 226, 234, 237.

Currículo — 42, 45, 129, 142, 181, 184, 193, 194, 197, 200, 201, 203, 205.

Cultura digital — 20, 21, 22, 24.

D

Deficiência — 8, 11, 12, 14, 15, 40–52, 56, 68, 103, 112, 115, 116, 118, 131, 133, 147, 149, 151, 163, 178, 180, 181, 184, 185, 187, 189, 195, 199, 203, 205, 208–219, 221, 222, 224, 225, 227–229, 231–239, 242, 244, 247.

Deficiência visual — 47, 195, 219, 221, 222, 224, 225, 227, 229, 231–233, 235–239.

Desenho universal — 37, 193, 213, 220, 234, 236.

Desenvolvimento — 7, 11, 12, 16, 20, 23, 24, 27, 30, 35, 43, 48, 55–57, 65–68, 71, 72, 74–76, 81–91, 94–101, 105, 107, 124, 193, 248, 249.

Desigualdade — 10, 17, 20, 23, 26, 30, 40, 49, 50, 112, 116, 122, 124, 130, 178, 187, 189, 190, 192, 201, 202, 204, 206, 207, 227, 232.

Direito à educação — 40, 42, 44, 85, 177, 178, 187, 192, 201, 205, 212, 222, 229, 232.

Direitos — 2, 3, 4, 6, 9, 13–17, 40, 45, 50–52, 117, 128, 138, 142, 167, 178, 182, 184, 185, 187, 188, 202, 204–206, 209, 210, 216, 224, 243, 250.

Direitos humanos — 4, 40, 51, 52, 128, 142, 250.

Diversidade — 2, 11, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 32, 35, 40, 41, 43, 49, 55, 63, 65, 68, 69, 71, 72, 114, 115, 118, 119, 121, 123, 126–129, 132, 133, 137, 138, 141, 144, 145, 177, 181, 193, 198–200, 207, 242, 246, 249.

E

Educação — 4, 7, 9–14, 16, 20–24, 26, 31, 34–36, 37, 39–45, 49–52, 55–59, 61, 65, 67–79, 81–85, 88, 89, 94, 96, 98, 101–106, 108, 113, 116, 124, 128–130, 138, 141–143, 150, 177–189, 191–207, 208–220, 221, 222, 229, 232, 237–239, 242–250.

Educação básica — 21, 24, 35, 56, 57, 73, 188, 198, 209, 210, 242, 244, 245.

Educação especial — 11, 39–43, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 61, 65, 68, 73, 74, 76–78, 81, 82, 89, 103, 104, 177–183, 185, 186, 188, 189, 191, 196–200, 205, 207–220, 238, 242, 243, 248, 250.

Educação inclusiva — 4, 7, 10, 20, 22, 23, 26, 31, 34–36, 39, 40, 42, 44, 45, 49, 51, 74, 77, 81, 83, 84, 102, 103, 177–180, 182–184, 187, 189, 201, 204, 206, 207, 210, 212, 214, 216, 219, 242–244, 246, 248, 249.

Enriquecimento curricular — 7, 11, 55–57, 61, 63, 65–74, 77, 78.

Ensino — 5, 7, 8, 10, 11, 19–24, 29, 32, 34–36, 41–44, 46, 49, 52, 59, 66–68, 71, 73, 74, 82, 86, 87, 96, 108, 125, 128, 129, 151, 177, 179, 181, 185, 191–195, 197, 199, 200, 205, 208, 213, 214, 216, 219, 221–223, 228, 229, 238, 242–247.

Ensino de Geografia — 7, 10, 19, 20, 22–24, 29, 34, 35.

Equidade — 2, 3, 4, 6–9, 12, 13, 15–17, 41, 45, 50, 72, 81, 111–113, 117, 118, 121, 123–125, 129, 130, 132, 133, 136–140, 142, 144, 177–

179, 186, 191, 192, 194–196, 202, 205, 207, 222, 224, 231, 233, 237, 247.

Escola — 7, 8, 12, 13, 19–22, 24, 25, 27, 31, 34–36, 42–45, 48–51, 56, 63–65, 67–73, 75–79, 81–91, 94–102, 104, 105, 107, 108, 130, 140, 165, 172, 177–194, 196–205, 207, 208, 211, 212, 215, 216, 218–220, 230, 235, 244–246.

Estratégias — 7, 11, 12, 13, 15, 21, 27, 34, 41–43, 49, 56, 57, 63, 65–67, 70, 72, 78, 81–92, 94–101, 105, 107, 108, 124, 125, 135, 136, 138, 154, 192–197, 205, 227, 230, 234, 236.

Exclusão — 8, 14, 26, 39, 60, 62, 89, 107, 115, 117, 122, 124, 125, 145, 147, 149, 154, 162, 170, 184, 196, 232.

F

Família — 13, 16, 49, 85, 94, 99, 101, 102, 154, 164, 185, 197, 199, 201, 216, 219, 242, 246.

Formação — 11, 12, 15, 16, 19–23, 25, 35, 40–43, 45, 46, 48–50, 56, 59, 63, 66, 67, 69, 71, 72, 74–79, 107, 113, 114, 117, 118, 120, 123–131, 138, 140, 142, 143, 148, 159, 168, 171, 175, 178–182, 184–191, 195–197, 202, 205, 206, 211, 217, 220, 222–227, 229, 232–237, 242, 243, 245, 246, 249, 250.

Formação docente — 11, 35, 40, 41, 45, 46, 48–50, 56, 59, 63, 71, 75–77, 198, 243, 246.

G

Globalização — 7, 10, 19–26, 28–34, 37.

Guerra do Paraguai — 8, 14, 147, 149, 153, 156, 162, 166, 170–174.

I

Inclusão — 2–4, 6, 8–17, 21–23, 31, 32, 35, 36, 39–51, 55, 57, 60–63, 70, 77, 78, 83, 85, 86, 89, 96, 100, 101, 103, 104, 108, 112, 114, 118, 120–127, 132, 133, 138, 144, 149, 151, 163, 170–173, 177–182, 185, 187, 189, 191, 192, 195, 197, 198, 201–204, 206, 207, 210, 213, 215–219, 221, 222, 224, 225, 228, 231, 232, 237, 242–250.

Inclusão escolar — 8, 12, 36, 51, 70, 77, 83, 86, 96, 101, 104, 172, 177, 179, 197, 204, 215, 216, 218, 219.
Informação — 21, 25, 35, 41, 42, 113, 117, 131, 138, 143, 168, 245.
Integração — 12, 20, 30, 40, 45, 87, 94, 97–101, 105, 107, 124, 136, 180, 181, 183, 208, 237.
Integração sensorial — 12, 87, 97, 98, 101, 105, 107.
Interdisciplinaridade — 2, 4, 10, 13, 88, 99, 100, 249.
Internet — 26, 29, 33, 49.
Justiça distributiva — 112.

L

Ledor — 8, 221–238.
LIBRAS — 42, 46, 51, 123, 130, 136, 163, 185, 188, 209, 243.
Leitura crítica — 19, 20, 22, 24, 29, 32, 121.

M

Mediação pedagógica — 10, 48, 192.
Memória — 5, 14, 85, 149, 153, 154, 162, 169–173, 245.
Mobilidade reduzida — 41.

P

Participação — 9–13, 15–17, 20–24, 27–29, 31–33, 35, 40–50, 70, 82, 83, 85–87, 91, 94, 96–102, 125, 126, 128, 130, 133, 139, 178–207, 243, 244, 249, 250.
Participação social — 40, 41, 43, 45, 47–49, 125, 203.
Pensamento crítico — 10, 20, 34, 35.
Políticas públicas — 10, 44, 45, 49, 56, 63–67, 72, 74, 75, 78, 117, 145, 163, 197, 212, 220, 237.
Práticas pedagógicas — 10, 11, 20, 22–24, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 40, 45, 46, 48–50, 56, 57, 59, 63, 66, 67, 69, 72, 75, 77, 84, 95, 100, 179, 244, 245, 248, 249.

Professor — 11, 12, 16, 21, 24, 33, 43, 45, 48, 49, 55–57, 59, 61, 63, 64, 66–71, 74, 78, 85, 86, 96–99, 102, 107, 195, 197–203, 215, 217, 219, 220, 230, 242, 244–246, 248, 249.

Psicopedagogia — 9, 12, 13, 78, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 94, 98–103, 246, 248, 250.

R

Recursos — 10–12, 25, 35, 41–50, 56, 66, 85, 96, 97, 101, 105, 117–123, 132, 133, 136, 139, 179, 182–196, 199, 202, 204–207, 218, 231, 234, 236, 237, 242–244, 247.

Recursos acessíveis — 41, 192.

Redes sociais — 21, 26, 29, 31.

S

Saúde — 7, 9, 10, 12–16, 82, 84, 85, 88, 94, 98, 101, 106, 111–145, 164, 174, 198–200, 218, 243, 244, 246, 247, 249, 250.

Saúde pública — 7, 13, 111, 114, 116, 119, 121–123, 126, 139, 140, 143–145, 218, 246, 250.

Segregação — 39, 40, 180, 181, 196.

Sistema Único de Saúde (SUS) — 13, 111, 121, 137, 139, 143, 144, 244.

Superdotação — 7, 11, 15, 55–58, 61, 63–70, 72–78, 248.

T

Tecnologia — 7, 9–11, 14–16, 19, 21–25, 28, 30–36, 39–52, 65, 66, 71, 105, 119, 123, 124, 129, 130, 134, 136, 143, 185, 186, 190, 192, 194–196, 201, 205, 207, 218, 219, 225, 231, 232, 234, 236, 242–249.

Tecnologia Assistiva — 11, 15, 40–46, 49, 51, 52, 194, 196, 205, 207, 231, 234, 236.

Tecnologias digitais — 7, 10, 15, 19, 21–25, 28, 30, 32, 35, 244.

Terapia Ocupacional — 9, 12, 13, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 94, 98–102, 104.

Transtorno do Espectro Autista — 7, 12, 52, 81–85, 90, 91, 96, 97, 100, 102, 104–106, 108, 185, 194, 210, 213.

Transcritor — 8, 221–224, 226, 228–233, 235, 237, 238.

U

Universalidade — 13, 112, 113, 138, 142, 202, 204.

V

Voluntários da Pátria — 8, 14, 147, 155, 161, 170.

Alessandra Furtado de Oliveira

Doutora na área de Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com experiência de pesquisa internacional no Centro de Recursos para a Inclusão Digital, do Politécnico de Leiria, em Portugal. Mestre em Diversidade e Inclusão e graduada em História, possui experiência na Educação Básica e Educação Especial. Desenvolve pesquisas principalmente nos campos da educação inclusiva, acessibilidade, ensino de História, pensamento computacional, tecnologias educacionais e formação de professores.

Alessandro Câmara De Souza

Bolsista da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ - Rio de Janeiro, Brasil. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF). Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (2001). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1997). Atualmente é prestador de serviços em consultoria de acessibilidade em filmes através de audiodescrição para o centro de produções de legendas CPL e professor da Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando no atendimento a alunos com baixa visão ou cegueira. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Estrutura e Transformação do Estado, atuando principalmente nos seguintes temas: mercado de trabalho, portadores de deficiência, direito à cidadania, inclusão, família, acessibilidade e audiodescrição.

Aline dos Santos Ribeiro

Doutora na área de Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Autora e pesquisadora na área da Educação Inclusiva, com produção voltada às Tecnologias Assistivas e às possibilidades de ampliação da acessibilidade, autonomia e participação de estudantes público-alvo da Educação Especial. Seus interesses acadêmicos abrangem inclusão educacional, acessibilidade, formação docente, recursos pedagógicos adaptados e tecnologias aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Carlos Hilton Cruz Carvalho

Tradutor e Intérprete de Libras | Pesquisador | Palestrante | Consultor em Acessibilidade, Inclusão e Educação de Pessoas Surdas
Carlos Hilton Cruz Carvalho é Tradutor e Intérprete de Libras, com Certificação Federal de Proficiência para o Ensino, Tradução e Interpretação de Libras ProLibras (UFSC, 2006/2007), licenciado em Letras-Libras e reconhecido por sua trajetória profissional nas áreas de acessibilidade linguística, educação, inclusão e direitos da pessoa surda. É servidor público federal do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), onde atua como Tradutor e Intérprete de Libras. Ao longo de sua carreira, consolidou uma trajetória acadêmica e profissional multidisciplinar, dedicada à promoção da acessibilidade comunicacional, da educação inclusiva e bilíngue e à qualificação dos processos de atenção e cuidado à pessoa surda. Atualmente, é doutorando em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense (TPP/UFF), desenvolvendo pesquisas relacionadas à resiliência organizacional, acessibilidade e processos em saúde. É pesquisador vinculado ao Laboratório de Resiliência de Sistemas (LARS/UFF) e ao Laboratório de Design Thinking, Gestão e Engenharia Industrial (LabDGe/UFF).

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa

Doutora em Ciências da Educação e professora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, em Portugal. É pesquisadora na área da Educação Inclusiva e coordena o Centro de Recursos para a Inclusão Digital (CRID). Desenvolve projetos e pesquisas relacionados à inclusão, acessibilidade, tecnologias digitais, recursos educativos e participação de pessoas com deficiência, mantendo colaboração acadêmica com instituições brasileiras e internacionais.

Ester Chapiro

Psicopedagoga Clínica e Diretora da Central de Professores. E-mail: esterchapiro@hotmail.com, contato@centraldeprofessores.com.br.

Flávia Silva de Souza

Doutoranda em Engenharia de Produção (UFF). Pesquisadora com produção acadêmica relacionada à saúde, gestão, inovação e avaliação de serviços, participando de estudos desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal Fluminense. Possui trabalhos relacionados à análise de sistemas e serviços de saúde, incluindo estudos sobre cobertura vacinal, interoperabilidade e gestão no Sistema Único de Saúde.

Fran Correa e Castro Lara

Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve atividades acadêmicas relacionadas à História, Educação Básica, ensino, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas, participando de experiências de aproximação entre universidade e escola pública.

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento/professor visitante nas Universidades de Coimbra (UC-Portugal), de Cádiz (UCA, Espanha), de Brasília (FAC-UnB) e UNESP (UNESP-SP). Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível C), coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão Informação, Comunicação e Memória (INFO-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazonia (EDUCANORTE-UFT, doutorado acadêmico, 2026-atual), no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA, mestrado acadêmico, 2023-atual) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIN-UFF, doutorado acadêmico, 2021-atual). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal).

Ivonete Marques Carvalho

Professora e pesquisadora da área de Educação e Linguagens. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar. Possui formação em nível de pós-graduação em Letras, com trajetória profissional na Educação Básica. Desenvolve atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas, letramentos, tecnologias educacionais e processos de ensino-aprendizagem. Atualmente Secretária Municipal de Educação de Palestina do Pará- Pará.

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorados em Estudos de Linguagem e em Ciência, Tecnologia e Inclusão. Mestre em Literaturas Portuguesa e Africanas, graduada em Letras e também possui formação em Pedagogia e Neuropsicopedagogia. Atua na docência e na pesquisa nas áreas de Letras, Literatura, Educação e Educação Inclusiva, com interesse em leitura, produção textual, formação docente, literatura, filosofia, cinema e inclusão.

Jakeline Jorge Silva

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2019) . Atualmente é Professora da ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 21 DE ABRIL. Tem experiência na área de Letras.

Kelly Cristina Freire Doria

Enfermeira, graduada pela Universidade Estácio de Sá, com ampla formação complementar nas áreas de saúde e gestão. Possui especializações relacionadas à Saúde da Família, Enfermagem do Trabalho, Hemoterapia e Hematologia, Auditoria em Enfermagem, Gestão Hospitalar, Saúde Pública, Docência do Ensino Superior e outras áreas da assistência e gestão em saúde. Desenvolve formação e pesquisa em Engenharia de Produção na Universidade Federal Fluminense (UFF), com produção acadêmica relacionada à gestão, inovação e melhoria dos serviços de saúde.

Luciana Perdigão

Coordenadora do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Fundação Cecierj - Rio de Janeiro / RJ – Brasil. outora em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin - UFF) com pesquisa sobre audiodescrição para videoaulas na Educação a Distância. Mestre em Diversidade e Inclusão (CMPDI - UFF) com pesquisa sobre a

audiodescrição no ensino superior a distância. Bacharel em Design Gráfico pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1999), pós-graduada em Informática Aplicada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado de Minas Gerais - CEFET MG (2002), em Design Instrucional para EAD na Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI (2012) e em Tradução Audiovisual Acessível - Audiodescrição pela Universidade do estado do Ceará - UECE (2018). É servidora pública Técnica em EAD - Divulgação Científica da Fundação Cecierj - Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, Coordenadora do NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Fundação Cecierj, Presidente da Comissão Cederj Acessível. Coordena o LIBRE - Laboratório de Inclusão Biopsicossocial e Recursos para Equidade da Fundação Cecierj. Membro do Comitê de Gestores de Ações para Pessoas com Deficiência do Estado do Rio de Janeiro. Pós Doc (em andamento) com projeto sobre uso da inteligência artificial para audiodescrição de imagens na plataforma Moodle.

Maria do Carmo Cisne

Doutora e Pesquisadora em Psicologia Organizacional e do Trabalho (Competências no Trabalho na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) - Pós-Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal Fluminense pesquisando Lean Healthcare. no Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia e Inclusão (PGCTIn/UFF) - Membro participante do grupo de pesquisa CNPq LabDGE - UFF (Laboratório de Design Thinking, Gestão e Engenharia Industrial da UFF).- Membro participante do Projeto de Pesquisa Lean nas UPAs 24h (parceria do Ministério da Saúde com a UFF). - Membro participante do Grupo de Pesquisa UNIGRANRIO AFYA, por meio de seu programa de Pós-graduação em Administração (PPGA PROPEP) Núcleo de Saúde Mental e Estudos Organizacionais. - Mestrado em Psicologia Social (UGF Bolsista da CAPES) - Psicóloga e Administradora Avaliadora Ad hoc de Revistas Científicas -

Coordenadora, Professora e Conteudista nos Cursos de Pós-graduação e Graduação nas modalidades: Presencial e EaD - Experiência em desenho instrucional nos cursos de EaD nas áreas: pedagogia, psicologia, administração, entre outros.

Miliana Augusta Pereira Sampaio

Pós-doutora em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora em Educação na Amazônia e mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia e Psicopedagogia, atua na docência, pesquisa e produção científica, com interesse nas áreas de Educação, Psicopedagogia, Educação Inclusiva, Altas Habilidades/Superdotação, dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas. É pesquisadora vinculada ao OPAJE/UFT e possui experiência na produção e organização de obras acadêmicas na área educacional.

Natália Oliveira de Arruda Rosario

Servidora do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Fundação Cecierj - Rio de Janeiro / RJ – Brasil. Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2019), especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2022), especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2025).

Pedro R. Bon

Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial / SENAC/RJ. Estudante neurodivergente.

Rafaele Fonseca dos Santos Souza

Pedagoga, especialista em Educação Inclusiva e profissional da Educação com atuação na rede pública municipal de Abel

Figueiredo, Pará. Atua na gestão educacional, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, e participa do Conselho Municipal de Educação como representante da SEMED. Desenvolve estudos e produções acadêmicas voltados à Educação Inclusiva, com interesse em práticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento, à aprendizagem e à participação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Atualmente é técnica de referência da Rede de Colaboração do MEC.

Robisom Damasceno Calado

Professor doutor da Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisador da área de Engenharia de Produção e coordenador de pós-graduação. Atua em pesquisa, orientação e desenvolvimento de projetos relacionados à gestão, Engenharia de Produção, melhoria de processos, Lean Healthcare, Lean Enterprise e inovação em organizações e serviços de saúde. Coordena atividades de pesquisa no Laboratório de Design Thinking, Gestão e Engenharia Industrial da UFF.

Ruth Maria Mariani Braz

Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com trajetória acadêmica também relacionada às Ciências da Educação. Graduada em Educação Física e especialista em Educação Física Especial, atua como docente e pesquisadora no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Inclusiva, formação de professores, tecnologias assistivas, educação de surdos, diversidade, interdisciplinaridade, materiais didáticos adaptados e práticas pedagógicas inclusivas.

Silvia Cristina Rufino

Doutoranda em Engenharia de Produção (UFF). Pesquisadora vinculada a atividades acadêmicas na área de Engenharia de

Produção da Universidade Federal Fluminense (UFF), com participação em estudos relacionados à saúde, gestão e análise de serviços. Desenvolve produção científica interdisciplinar envolvendo gestão, saúde pública e melhoria de processos.

Tamires Cavina Pessoa

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio da Silveira (2016). Possui formação em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021), especialização em Direitos Humanos, Saúde, Acessibilidade e Inclusão pela ENSP/Fiocruz (2022) e especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica, projeto da Fundação Cecierj/UAB/UFRRJ (2024). Atua como bolsista no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Fundação Cecierj.

ENTRE SABERES E DIFERENÇAS:

perspectivas interdisciplinares
sobre inclusão, equidade e direitos

Entre saberes e diferenças reúne reflexões, pesquisas e experiências que dialogam com os desafios e as possibilidades da construção de sociedades mais inclusivas, equitativas e democráticas. A obra parte do reconhecimento de que a diversidade é constitutiva das realidades contemporâneas e que a efetivação de direitos exige o encontro de múltiplos saberes, práticas e campos disciplinares.

Com abordagem interdisciplinar, os textos discutem temas como educação, comunicação, saúde, cultura, políticas públicas, acessibilidade, justiça social e tecnologias, articulando teorias e experiências que evidenciam a potência do diálogo entre diferenças. As contribuições aqui apresentadas valorizam vozes plurais, situadas em diferentes territórios e contextos, e apontam caminhos para o enfrentamento das desigualdades e das múltiplas formas de exclusão.

Este livro é um convite à escuta, à aprendizagem compartilhada e à ação transformadora, reafirmando o compromisso com uma ciência e uma prática social que reconhecem a dignidade de todas as pessoas e a importância da diversidade como fundamento para a construção de futuros mais justos, inclusivos e sustentáveis.

“Incluir é reconhecer que o mundo se faz mais rico quando múltiplos saberes e diferenças dialogam.”

DIVERSIDADE
EQUIDADE
INCLUSÃO
DIREITOS
CONHECIMENTO
DEMOCRACIA