

ORGANIZADORAS
RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO
TAMILY ROEDEL

PROCESSOS
INVESTIGATIVOS
EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
ANÁLISE E REFLEXÃO



EDITORA
UNIFEBE

ORGANIZADORAS
RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO
TAMILY ROEDEL

**PROCESSOS
INVESTIGATIVOS
EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL:
ANÁLISE E REFLEXÃO**



**EDITORA
UNIFEBE**

Brusque, 2025

**Rosemari Glatz**

Presidente da FEBE
Reitora da UNIFEFE

Sergio Rubens Fantini

Vice-Presidente da FEBE
Vice-Reitor e Pró-Reitor de
Administração da UNIFEFE

Produção Editorial**Equipe da Editora UNIFEFE**

Ana Mercedes Pretti
Arina Blum
Fabiana Boos Vasquez
João Guilherme Cabral Marchi
Maria Alice Mattoso Camargo
Peterson Paulo Vanzuita
Robson Souza dos Santos

Coordenação Editorial

Arina Blum
Rosemari Glatz

Supervisão de Design

Arina Blum

Titulares Conselho Editorial

Arina Blum
Edinéia Pereira da Silva
Carla Zenita do Nascimento
Angela Sikorski Santos
Sidnei Gripa
Rosana Paza
Wallace Nóbrega Lopo
Aline Sturmer
Anna Lúcia Martins Mattoso
Eliane Kormann
Ricardo José Engel

Sidnei Gripa

Pró-Reitor de Graduação

Edinéia Pereira da Silva

Pró-Reitora de Pós-graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura

Projeto Gráfico

Peterson Paulo Vanzuita

Diagramação

Peterson Paulo Vanzuita

Capa

Peterson Paulo Vanzuita

Revisão de Texto

Rosana Paza

Conferência

Fabiana Boos Vasquez

Suplentes Conselho Editorial

Rosemari Glatz
Aline de Souza
Elisiane Mafezolli
Luzia de Miranda Meurer
Fernando Luís Merízio
Rafaela B. Venturelli Knop
Rodrigo Blödorn
Julia Wakiuchi
Josely Cristiane Rosa
Joel Haroldo Baade
Jorge Paulo Krieger Filho

Organizadoras:

Raquel Maria Cardoso Pedroso

Family Roedel

Participantes da obra:

Adriana Cabral e Silva;

Adriana Paula Pereira da Silva;

Ana Paula Santos Siqueira;

Antonia Alves da Silva;

Brenda de Assunção;

Camila da Cunha Nunes;

Clovis Dalmolin;

Elen Ribeiro Gustavo;

Fábio Júlio Pereira Briks;

Geovani Crispim Junior;

Gilmar dos Santos;

Grasielli Aparecida de Almeida;

Guilherme Augusto Hilário Lopes;

Helem Bárbara Vieira de Matos Siqueira;

Josinalda Irene da Silva;

Karla Reis Oliveira;

Larissa Weber;

Leandra dos Santos Nicolodi;

Letícia de Souza;

Lori Tânia de Oliveira Matter Soares;

Luciane Oliveira da Rosa;

Maria Eduarda Batista Tiago;

Mariana Aparecida Vicentini;

Marlon Diettrich;

Melissa Francielle de Limas;

Raquel Maria Cardoso Pedroso;

Regiane de Syllos Hutiel;

Rosana Paza;

Scheila Trindade;

Family Roedel;

Tatiana Costa Masera;

Thaiane Gabriele Pinheiro Pinto.

Editora da UNIFEBE

Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque - UNIFEBE

Rua Vendelino Mafezzolli, 333

Bairro Santa Terezinha

Brusque - SC, Brasil

CEP: 88352-360

Caixa Postal: 1501

Telefone: (47) 3211-7000

Site: www.unifebe.edu.br

E-mail: editora@unifebe.edu.br

Processos investigativos em educação especial : análise e reflexão / Raquel Maria Cardoso Pedroso, Tamily Roedel (org.). – Brusque: Ed. UNIFEBE, 2025. 334 p. : il. ; 18 MB.

ISBN 978-65-83344-25-0

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva.
3. Pessoas com deficiência. 4. Preconceitos.
5. Pesquisa. I. Pedroso, Raquel Maria Cardoso. II. Roedel, Tamily.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2025 Editora da UNIFEBE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/livros são de responsabilidades dos autores e não expressa, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora. Esta obra não tem fins lucrativos ou econômicos. Sua publicação é destinada exclusivamente a fins educacionais, culturais e de pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Na terceira fase, o curso de graduação de Educação Especial da UNIFEBE, teve a disciplina Processos Investigativos em Educação Especial, que foi lecionada pela Prof^a Dr^a. Tamily Roedel. A proposta da disciplina era que os acadêmicos do curso refletissem sobre questões educacionais relacionadas à Educação Especial que gostariam de investigar. Dessa forma, em pequenos grupos (duplas ou trios), os acadêmicos propuseram uma pesquisa, feita em 2023; elaboraram o método de coleta de dados que lhes pareceu mais pertinente, sendo que a maioria optou por usar a ferramenta de questionários *on-line Google Forms*; e compuseram a base teórica para posterior análise dos dados. Após os dados terem sido coletados, os acadêmicos puderam fazer uma análise básica e elaboraram as suas considerações finais. Com os ajustes das citações e a composição das referências bibliográficas, os artigos tiveram seu primeiro estágio finalizado.

Nesse processo, houve muitos desafios tanto para a docente quanto para os acadêmicos do curso. Foram debatidas questões como o plágio, o uso de inteligência artificial e a importância de se fazer pesquisa. Os acadêmicos, muitos sem vivência em pesquisa, tiveram muitas dificuldades. Alguns avançaram e entregaram textos muito bem elaborados, outros tiveram muitas dificuldades e entregaram um texto aquém do que se esperava; a maioria, no entanto, conseguiu atingir os objetivos da disciplina de forma satisfatória. É importante ressaltar que, nesse processo, todos participaram e fizeram a pesquisa dentro de suas capacidades e, por isso, são merecidamente coautores neste livro.

Num segundo estágio, alguns professores da UNIFEBE foram convidados a contribuir com a nossa produção. Dessa forma, os docentes assumiram o texto e a pesquisa feita pelos acadêmicos e, aprofundando a teoria e as análises, ajustando a introdução e as considerações finais, deram ao texto um corpo mais acadêmico-científico, assinaram o texto como coautores.

Assim, coletivamente, somos 32 autores, entre professores e acadêmicos. Os textos finais foram recebidos e, após revistos e ajustados, foram organizados em treze capítulos nesta obra que agora apresentamos com muito orgulho.

Os capítulos, cada um deles formado pelos artigos, foram organizados considerando sua temática. Dessa forma, inicia-se com temas mais abstratos, passando para temas mais práticos, tecnológicos e de movimento, finalizando-se com o artigo que trata do curso de Educação Especial da UNIFEFE.

Os três primeiros capítulos tratam da afetividade, da inclusão e da violência. O primeiro, "A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: uma pesquisa com professores da Educação Especial", conversa sobre o impacto da afetividade no desenvolvimento social e cognitivo de educandos com deficiência e/ou transtornos. Essa pesquisa, realizada com professores das APAEs de Santa Catarina, traz uma reflexão sobre os desafios encontrados no estabelecimento de relações afetuosas e respeitadas na prática pedagógica e os seus benefícios. O segundo "Inclusão no âmbito escolar: uma visão de professores de Brusque e região", traz a visão dos professores que atuam no ensino básico em relação à inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Os resultados desta pesquisa demonstram déficit no processo de inclusão escolar, no que se refere à organização do ambiente escolar, ao preparo e formação de professores e gestores da escola, além de na implementação de políticas públicas. O terceiro capítulo, "Violência nas escolas na perspectiva da Educação Especial", apresenta uma investigação sobre a preocupação e a tomada de medidas em situações de violência com alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados mostram que as escolas são ambientes seguros e que há preocupação em implementar medidas de proteção e de inibição das manifestações de violência.

Os capítulos que tratam de questões mais relacionadas à prática têm início no quarto capítulo, "Desafios e possibilidades dos recursos e serviços no atendimento educacional especializado

(AEE)”, que analisa os recursos e serviços disponíveis no AEE, com destaque a sua importância na educação inclusiva e os desafios enfrentados na sua implementação. Os resultados apontam um avanço na implantação de recursos de tecnologia assistiva, mas também desafios como insuficiência de recursos, falta de investimentos, formação e capacitação de profissionais e acessos arquitetônicos nas escolas. O quinto capítulo, “O monitor escolar e o seu papel na inclusão”, analisa o papel dos monitores escolares na promoção da inclusão educacional, demonstrando a importância desses profissionais na criação de um ambiente inclusivo, oferecendo suporte individualizado e mediando a interação social. O sexto capítulo, “A influência da APAE na vida familiar: um estudo de caso”, visa investigar o impacto da atuação da APAE na vida dos alunos e dos seus familiares, analisando os serviços prestados, quanto à qualidade e efetividade do atendimento, aponta como resultado que as APAEs são ambientes de acolhimento e estímulo ao desenvolvimento da autonomia, socialização e qualidade de vida dos seus beneficiários. A instituição APAE também é relevante para o fortalecimento das redes de apoio familiar, influenciando, também, na promoção de ações que reforçam os direitos das pessoas com deficiência.

Os capítulos sétimo e oitavo trazem uma temática voltada ao meio ambiente. Assim, o primeiro, “A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Ambiental”, tem o propósito de analisar as estratégias que facilitem a inclusão de pessoas com deficiência na educação ambiental. Os resultados demonstraram que apesar de a educação ambiental inclusiva trazer benefícios aos alunos com deficiência, ainda há muitos desafios que impedem esse processo, como a falta de recursos e de formação para professores, além da dificuldade de se colocar em prática as políticas públicas que apoiam os direitos de todos. O segundo, fala sobre a “Cultura Oceânica Inclusiva”, que se propõe a analisar se os professores das escolas do programa Escola Azul adotam práticas inclusivas ao integrar a cultura oceânica nas disciplinas curriculares. A pesquisa demonstra a percepção dos participantes sobre a importância da

inclusão desse tema no currículo e o potencial do programa para o desenvolvimento da consciência ambiental de todos os alunos.

Os capítulos nono e décimo abordam a temática da tecnologia, sendo que o primeiro, “Tecnologias digitais e pessoas com deficiência: entre a inclusão e os desafios do uso excessivo de telas”, objetiva investigar como o uso das telas influencia o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes com deficiência. O resultado da pesquisa apontou a necessidade de planejamento e mediação para maximizar os benefícios no desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. O segundo capítulo, “Usos de recursos digitais assistivos para surdos no pós-pandemia: uma meta-análise”, apresenta uma revisão bibliográfica em publicações com o objetivo de analisar a aplicação e os desafios das tecnologias assistivas para pessoas surdas, com foco nos recursos digitais assistivos. Essa metanálise identificou, com base em distintas pesquisas, que, apesar dos avanços, as soluções ainda são escassas e pouco desenvolvidas. No entanto, observa-se que a reflexão e a ação contínua são práticas essenciais para transformar a inclusão em uma realidade eficaz.

Os capítulos onze e doze abordam, respectivamente, o movimento e a mobilidade. O primeiro, intitulado “A dança como ferramenta de estímulos para crianças autistas”, reflete sobre o movimento como terapia e questiona de que maneira a dança, como atividade mediadora, auxilia no desenvolvimento de crianças autistas. O capítulo também verifica o impacto da dança e da musicalização como ferramentas de estímulo para crianças com TEA. O resultado confirmou que a dança pode auxiliar no desenvolvimento da interação social, da linguagem e do comportamento imaginativo e motor de todas as crianças, principalmente daquelas no espectro autista. O segundo texto, “Mobilidade com acessibilidade em Brusque e região”, propõe-se a investigar o movimento como direito de mobilidade e acesso, com o objetivo de analisar a acessibilidade das pessoas com deficiência, observando calçadas, rampas e adaptações de transportes públicos. Os resultados demonstraram que a

necessidade de melhorias e adequações legais é urgente. Há muitos problemas na infraestrutura das localidades pesquisadas e a percepção dos participantes não é unânime; demonstrando a urgência de campanhas de esclarecimento e de políticas públicas sérias.

Por fim, o último capítulo, “Educação Especial: motivações, expectativas e avaliação do curso”, apresenta um levantamento realizado com a turma em 2023 sobre suas motivações e expectativas em relação ao curso, bem como investigar seu nível de satisfação. A pesquisa trouxe, também a contextualização histórica do curso de Educação Especial e dados de um levantamento de perfil sobre conhecimentos digitais, realizado na segunda semana do curso. Os resultados mostraram que as motivações eram bastante diversas, mas que muitos já haviam tido algum contato com pessoas com deficiência. As expectativas foram superadas, e a avaliação do curso demonstrou a satisfação dos acadêmicos.

Embora desafiador, organizar esta obra foi muito recompensador. O resultado final apresenta investigações e análises pertinentes que, pretendemos que avancem na reflexão e no debate sobre questões relativas à Educação Especial. O livro está pronto e é um convite à reflexão.

Portanto, boa leitura!

As organizadoras.

PREFÁCIO

Você lembra da história do “Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen? Caso não conheça, sugiro que procure fazer a leitura antes de prosseguirmos. Pois foi esta a memória que acessei e compartilho com você minha experiência da trajetória educacional.

No início da minha formação escolar, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a docente da turma tinha como prática alocar os discentes com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência, num lugar determinado na sala de aula, em uma sequência de carteiras na primeira coluna, à direita da mesa do professor. Lembro que todos aqueles colegas que se sentavam naquelas carteiras e que recebiam tratamento “diferenciado”, reprovaram ao final do ano letivo e no ano seguinte eu não os avistei no ambiente escolar.

Aquelas cenas e vivências diárias com aqueles colegas marcaram-me muito. Eu não sei o que lhes ensinava a professora, nem quais atividades pedagógicas realizavam, tampouco se as necessidades/dificuldades individuais eram levadas em consideração. O único aspecto que eu lembro é que, ao final do ano letivo, aquele grupo de discentes não havia aprendido a ler ou a escrever, que são as habilidades básicas necessárias para a aprovação e a promoção para o segundo ano do Ensino Fundamental.

Resgatou a história do “Patinho Feio”? Essa história, de certa forma, ilustra como a inclusão na Educação Especial acontece por meio do reconhecimento das capacidades de cada discente, independentemente das diferenças visíveis ou das dificuldades aparentes. O “Patinho” pode ser comparado a uma criança com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, que inicialmente costuma ser vista como “diferente”, no entanto, com o devido cuidado, atenção e inclusão, pode florescer e mostrar o seu potencial. Assim, a inclusão começará quando olharmos para as diferenças não como falhas, mas como características únicas que merecem ser valorizadas e respeitadas. Um olhar acolhedor, com empatia e paciência.

Cada capítulo desta obra traz uma pesquisa que discute a importância da afetividade, a presença da violência, os desafios do atendimento especializado e a inclusão sob vários aspectos: na sala de aula, na escola, na educação ambiental, na expressão corporal, no uso das tecnologias e na vida social. Pesquisa é investigação, e os processos investigativos desvendam o conhecimento; e conhecimento é a principal arma para vencer a barreira do preconceito.

Esta publicação destaca que a Educação Especial pode e tem a responsabilidade de olhar além das dificuldades iniciais e enxergar o potencial em cada estudante. Criando, dessa forma, oportunidades para que todos possam crescer e florescer. No final da história, todos podem ser “cisnes”, com suas qualidades e habilidades únicas, e todos podem ser reconhecidos e valorizados pelo que são, pelo que podem, e não por seu diagnóstico ou pelo que aparentam. Afinal, todos somos pessoas.

Eu fiquei feliz ao saber deste livro e de ele ser publicado. Agora, façam-me outro convite. Leia o livro e veja os resultados das pesquisas feitas pelos(as) acadêmicos(as) e docentes do curso de Educação Especial do Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEDE, a respeito da Educação Especial. Tenha o olhar, a mente e o coração abertos para perceber que a luta pela inclusão e contra o preconceito é um compromisso de cada um de nós.

Boa leitura!

Quésia Cabral Martins

Psicóloga Educacional

Presidente do Comitê de Acessibilidade e Inclusão da UNIFEDE.

SUMÁRIO

1. A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....15
2. A INCLUSÃO EM ÂMBITO ESCOLAR: UMA VISÃO DE PROFESSORES DE BRUSQUE E REGIÃO.....41
3. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....67
4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS RECURSOS E SERVIÇOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....89
5. O MONITOR ESCOLAR E O SEU PAPEL NA INCLUSÃO.....112
6. A INFLUÊNCIA DA APAE NA VIDA FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO.....135
7. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....160
8. CULTURA OCEÂNICA INCLUSIVA.....190

9. TECNOLOGIAS DIGITAIS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ENTRE A INCLUSÃO E OS DESAFIOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS.....	211
10.USOS DE RECURSOS DIGITAIS ASSISTIVOS PARA SURDOS NO PÓS-PANDEMIA: UMA META-ANÁLISE.....	232
11. A DANÇA COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO PARA CRIANÇAS AUTISTAS.....	256
12. MOBILIDADE COM ACESSIBILIDADE EM BRUSQUE E REGIÃO.....	277
13. EDUCAÇÃO ESPECIAL: MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E AVALIAÇÃO DO CURSO.....	299
14. SOBRE OS AUTORES.....	318

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Luciane Oliveira da ROSA¹
Maria Eduarda Batista TIAGO²
Brenda de ASSUNÇÃO³

RESUMO: Para verificar os componentes que permeiam e constituem o vínculo afetivo na escola influenciando no processo de ensino-aprendizagem, esta investigação com educadores visa compreender o impacto da afetividade no desenvolvimento social e cognitivo dos educandos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com aspectos quantitativos e qualitativos, de cunho exploratório e do tipo *survey* com docentes das instituições denominadas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do estado de Santa Catarina. Foram coletados dados sobre a formação dos professores, a importância do diálogo com as famílias, o progresso acadêmico dos alunos e a percepção dos educadores a respeito da afetividade. Por meio da análise dos dados, foi possível compreender os desafios enfrentados no contexto escolar para a concretização das relações afetuosas e respeitadas durante a prática pedagógica, bem como, os benefícios da relação afetiva.

Palavras-chave: afetividade; aprendizagem; educação especial.

¹ Doutora em Educação. Mestre em Educação. Docente dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: luciane.rosa@unifebe.edu.br

² Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: maria.tiago@unifebe.edu.br

³ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: brendadeassuncao@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino–aprendizagem compreende aspectos intrínsecos à atuação do docente, pois, mediante a exposição de conteúdos e da organização curricular, desenvolvem–se saberes que estimulam competências e habilidades em sala de aula. A prática educacional do professor abrange diversas características que não se limitam somente à transmissão de conhecimentos, o professor é presença e isso envolve questões socioemocionais. Por meio da comunicação e interação com os alunos, o docente lida com as distintas concepções, valores, opiniões e emoções de cada educando. O afeto é uma das emoções humanas fundamentais para a vida em sociedade, é o vínculo, a conexão das pessoas em nível mais profundo. Nesse contexto, a afetividade, como um conjunto de fenômenos que envolve emoções e sentimentos, está presente na prática pedagógica, visando tanto a relação professor–aluno quanto o ambiente de convivência. Isso, porque um ambiente positivo, com práticas pedagógicas efetivamente positivas, destaca não somente o vínculo entre eles, como também o modo que as crianças organizam e interpretam suas experiências.

Os principais estudiosos do desenvolvimento humano como Wallon, Piaget e Vygotsky estudaram o impacto da afetividade no desenvolvimento da inteligência e na aquisição de aprendizagens. Embora, apresentem enfoques e teorias diferentes, todos concordam que a afetividade é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento, não devendo ser vistas separadamente. Para Henri Wallon (Almeida, 2016), a afetividade é fundamental em todo o processo de aprendizagem. Segundo seus estudos, a afetividade é um contexto maior, que abrange as emoções, e é um componente permanente da ação humana, sendo fundamental para promover o desenvolvimento do pensamento.

Piaget (Henriques, 2010) identifica a afetividade como um estímulo motivador na busca por conhecimento de forma gradual, que aumenta e qualifica o desenvolvimento cognitivo por meio

de novas vivências. A interação constante entre a afetividade e o conhecimento contribui para a construção de estruturas cognitivas mais complexas.

Os estudos de Vygotsky mostram que as emoções são reações aos estímulos do meio sociocultural. O estudioso aborda a dimensão social do desenvolvimento humano e a importância dos processos de ensino-aprendizagem para a promoção do desenvolvimento, da importância da mediação e evidencia as funções psicológicas superiores, partindo do “pressuposto básico a ideia de que o ser humano constitui-se, enquanto tal, na sua relação com o outro social” (Oliveira, 2016, p. 24). Para Vygotsky, o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, proporcionando mudanças em suas estruturas e em seu funcionamento cerebral ao longo da vida, conforme o meio e as interações vivenciadas. A afetividade, assim, é um dos fatores determinantes na aprendizagem e no desenvolvimento.

Nesse sentido, Araujo (2013, p. 7) afirma que “[...] a afetividade e a cognição caminham juntas, ou seja, que a resposta aos desafios impostos ao seu trabalho está no comportamento do aluno como um todo, nos seus avanços cognitivos [...]”. Visto isso, a afetividade está relacionada às práticas pedagógicas inclusivas do cotidiano, por isso, a grande importância de investigarmos e refletirmos sobre ela.

A compreensão da afetividade conforme os principais pesquisadores do tema, como Vygotsky, Wallon e Piaget, e seu papel na didática dos docentes de Educação Especial nortearam esta pesquisa. Além disso, como a análise das falas desses docentes sobre suas atitudes em relação aos sentimentos e emoções vivenciados em sala de aula, e sobre como essa temática é abordada nos cursos de formação desses profissionais, em reuniões de suporte e formações continuadas.

É importante compreender de que forma os docentes lidam com as emoções dos alunos e como essa abordagem é moldada no decorrer da sua caminhada profissional, bem como investigar se é possível identificar as estratégias utilizadas para promover um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. Além disso, o

reconhecimento e o estímulo emocional por parte do professor podem servir de motivação, de modo a despertar o interesse do aluno no aprendizado.

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário respondido por professores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, do Estado de Santa Catarina. O objetivo geral foi compreender como a afetividade desenvolve e estimula o processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos tiveram a finalidade de verificar como os professores promovem a afetividade em sala de aula; analisar sua importância no desenvolvimento de habilidades; e identificar quais aspectos são propulsores da afetividade na aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo utiliza livros e artigos científicos como referencial teórico, visando embasar a temática tratada, por meio de teorias e análises na área da educação. Foram selecionados trabalhos relevantes para possibilitar discussões significativas acerca do objetivo de pesquisa, pautando de maneira conceitual e bibliográfica nosso estudo.

De acordo com Gaiardo, Mantovani e Rilcetti (2022, p. 11) “quando se fala em educação, imediatamente se pensa em escola. Contudo, seu papel não se reduz somente ao pedagógico, mas também ao emocional e afetivo do indivíduo [...]”. A separação entre cognição e afetividade presente no século passado, não tem mais espaço nas discussões educacionais atuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apresenta competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas durante a Educação Básica no Brasil. Esse direcionamento dado pela BNCC fez com que as escolas iniciassem o processo de trabalhar com a educação socioemocional e a inteligência emocional, principalmente dos educandos. No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam ser capacitados para tal. Os cursos de pedagogia já dispõem, em seus currículos, de uma

disciplina para essa formação. O primeiro passo é estudar sobre a afetividade, a qual envolve as emoções.

2.1 Afetividade para Wallon, Vygotsky e Piaget

Diversos autores estudam o tema da afetividade atualmente, no entanto, a maioria deles busca amparo nas teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. As teorias desses clássicos estão sendo atualizadas; e, cada vez mais, a afetividade é unida à cognição quando se aborda a aprendizagem escolar. Portanto, este estudo aborda brevemente o parecer dos pensadores clássicos sobre a afetividade e aprendizagem.

Wallon é o pensador que estudou as questões emocionais e afetivas no desenvolvimento humano. Para ele, a dimensão afetiva ocupa lugar central na construção da pessoa e do conhecimento (Taille; Oliveira; Dantas, 2016). Para Wallon, a afetividade abrange as emoções e é uma fase de desenvolvimento humano, pois o ser humano é um ser afetivo. Por isso, a afetividade é um componente permanente da ação humana e fundamental no desenvolvimento do pensamento (Almeida, 2016), sendo essencial no processo de aprendizagem escolar. Para ele, a emoção antecipa a linguagem, que abastece a memória, e a memória dá origem às formas de pensamento. Sendo assim, sem gerenciamento das emoções, não há aprendizagem e desenvolvimento.

Para Wallon (Almeida, 2016), o que determina uma relação afetiva na sala de aula é a relação de confiança, o aluno precisa poder confiar no professor em todos os sentidos: intelectual, humanitário e emocional. Quando o aluno confia no professor, ele pode receber um “não” e ser direcionado pelo professor para socializar e evoluir no desenvolvimento, aprendendo sobre coletividade e convivência. Wallon ainda destaca que o ato motor leva ao ato mental nas crianças, por isso, há a necessidade do lúdico, do concreto, da manipulação de objetos, entre outros aspectos, pois, tudo isso prepara a criança para resolver conflitos e frustrações, trabalhando o gerenciamento das emoções desde cedo. Wallon ainda nos lembra que o medo impede a aprendizagem, em situação de medo não há

condições para as sinapses neuronais necessárias para o aprender. Por fim, o estudioso afirma que só se entende uma criança a partir do momento em que entendemos a trama social em que ela está envolvida. Isso significa que a criança, desde o ventre materno, está envolvida também em situações afetivas e emocionais, e essa trama refletirá em sua trajetória escolar.

Vygotsky, por sua vez, estudou a dimensão social do desenvolvimento humano, a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento destacando a mediação (Oliveira, 2016). Suas pesquisas focaram nas funções psicológicas superiores, tendo como pressuposto a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com outro humano. Vygotsky descobriu a plasticidade cerebral, observando que o cérebro é um sistema aberto, de grande plasticidade, capaz de mudanças nas estruturas e funcionamento cerebral ao longo da vida, de acordo com o meio e as interações. Sendo assim, com a preponderância das interações sociais, da mediação de outro humano, a afetividade é um dos fatores determinantes na aprendizagem e desenvolvimento. Para o estudioso não há como separar as funções mentais, ou seja, separar a cognição da afetividade. Vygotsky diz que “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.” (Oliveira, 2016, p. 76). Assim, a compreensão completa do pensamento humano só é possível entendendo sua base afetiva. A separação do intelecto e do afeto foi vista pelo estudioso como uma deficiência dos estudos tradicionais.

Para Piaget, a afetividade é um estímulo motivador na busca por conhecimento, aumentando o desenvolvimento cognitivo (Henriques, 2010). A interação entre a afetividade e o conhecimento contribui para a construção de estruturas cognitivas mais complexas. Piaget observou que “a afetividade é comumente interpretada como uma ‘energia’, portanto, algo que impulsiona as ações”. (Taille; Oliveira; Dantas, 2016, p. 66). Esse algo móvel que instiga a ação é a motivação despertada pelo desenvolvimento da inteligência. Para ele, a afetividade é a mola propulsora das ações e a razão está a

seu serviço. E o desenvolvimento da inteligência permite organizar, sempre na área moral, o mundo afetivo. Piaget focou mais nos estudos do juízo moral da criança; e, diferentemente dos estudiosos que mencionamos anteriormente, a afetividade para Piaget teve implicações da questão moral.

Contemporaneamente, Mattos (2008) afirma que o conceito de afetividade está relacionado ao fator propulsor da inclusão ou exclusão escolar, além disso, disserta sobre a importância da construção de uma relação afetiva e respeitosa entre educador e educando. Ademais, fatores como gerenciar as emoções, demonstrar importância pelas necessidades do indivíduo e acolher as diferenças dentro da sala de aula corroboram para um olhar afetivo. Assim, a afetividade está relacionada à forma de ouvir com o objetivo de entender o aluno, apoiá-lo e incentivá-lo em seu processo de aprendizagem, com intuito de progredir em suas potencialidades.

A afetividade, a partir do cognitivismo, promove a compreensão do impacto do vínculo afetivo com a assimilação da aprendizagem (Henriques, 2010). Este estudo demonstra como a vivência pautada no respeito e na segurança, enquanto vínculo de professor e aluno, é essencial para garantir a qualidade de ensino (Henriques, 2008). E, também, corrobora com a discussão da afetividade como motivadora de participação ativa ou inativa durante as trocas de conhecimento.

[...] observa-se que o aspecto afetivo tem grande influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo do desenvolvimento do ser humano, pode fornecer motivação e busca por interesses particulares, bem como, gerar desmotivação e desinteresse pelas estimulações da vida em sociedade. (Henriques, 2010, p. 8).

De acordo com Copetti, Soares e Veloso (2020), a afetividade relaciona-se ao mundo social de modo interno, como sua construção pessoal; e a inteligência está relacionada ao externo, relacionada ao mundo físico, como a criação do objeto.

2.2 Afetividade na Educação Especial

A educação tem como papel fundamental a afetividade, que é considerada positiva nas práticas pedagógicas. Ela exige do

professor uma abordagem compreensiva e próxima do aluno no processo de ensino–aprendizado. Um ambiente escolar afetivo manifesta orientação, preocupação e olhar atento ao aluno e sua realidade, como também, a abordagem respeitosa faz a diferença no desenvolvimento da aprendizagem (Alves, 2021).

É importante também que os docentes que atuam na Educação Especial utilizem práticas pedagógicas inclusivas atreladas à afetividade, pois essa prática proporciona estabilidade emocional aos educandos, trazendo autocontrole na aprendizagem e confiança para o aprimoramento das capacidades mentais dos alunos (Amorim; Junior, 2016).

Araujo (2013) afirma que cognição e afetividade estão ligadas, isso se refere ao papel professor–aluno, visto que o professor tem consciência que o aluno possui uma vivência e que deve considerar isso como o fator inicial, pois os estímulos oferecidos geram avanços cognitivos, nos quais a afetividade é utilizada como meio de aproximação e de troca. Entretanto, a afetividade na Educação Especial vai além da relação de professor e aluno, a família é parte importante, ou seja, é peça fundamental para que o processo de ensino–aprendizagem ocorra com êxito, além do desenvolvimento de uma autoestima positiva.

Silva (2002) afirma que um aspecto relevante na Educação Especial consiste na necessidade de o educador reconhecer o aluno como um indivíduo de inteligência, emoções e desejos, os quais merecem respeito e consideração. Nessa relação, a afetividade é importantíssima, pois o ensino–aprendizagem ocorre na interação com o educando. E, com esse sentimento, é que o profissional de educação vai mostrar o respeito à limitação de cada estudante, vai ter a paciência com o ritmo de aprendizagem de cada um sem qualquer distinção.

Os docentes que trabalham na área da Educação Especial devem estar em constante aperfeiçoamento, para que suas ações pedagógicas sejam regidas pelo respeito às diferenças, respaldadas no processo afetivo de desenvolvimento integral da aprendizagem (Rezende, 2019).

Por fim, Alves (2021) contribui dizendo que a afetividade está diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem, segundo a autora, toda demonstração de emoção faz parte da constituição do sujeito. Vemos que todos os autores citados, sejam os clássicos ou os contemporâneos, concordam que a afetividade não pode estar separada da cognição, e que ela é fundamental nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que envolve dados quantitativos e uma análise qualitativa dos dados, referindo-se a uma pesquisa com resultados estatísticos, ou seja, quantifica e entende a dimensão dos fatos. Dessa forma, Manzato e Santos (2012, p. 7) afirmam que, de modo geral, a pesquisa quantitativa é utilizada “[...] quando se quer medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. “Para, posteriormente, ser feita uma análise qualitativa dos dados coletados, o que define o tipo de abordagem”.

O método exploratório foi utilizado e os dados foram coletados por meio de questionário a fim de responder as hipóteses e questões de pesquisa. Assim, o levantamento de dados, ou pesquisa *Survey*, é um método para a obtenção de dados e informações do público pesquisado. Gil (2002, p.115) destaca que esse método de pesquisa “[...] apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucionais”.

A coleta de dados aconteceu por meio de questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, enviado por meio eletrônico aos professores que atuam nas APAEs do estado de Santa Catarina. O questionário foi elaborado com questões fechadas, nas quais permitia-se escolher uma opção, e uma questão aberta, possibilitando que os participantes escrevessem suas opiniões.

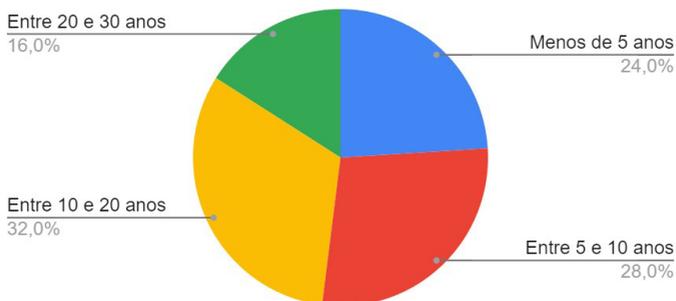
Os participantes da pesquisa foram homens e mulheres com idade igual ou superior a 18 anos e os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

A amostra foi composta por 26 questionários de 12 APAES de Santa Catarina, que foram respondidos por 23 mulheres e 3 homens, no período de duas semanas, entre os meses de outubro e novembro de 2023. A pesquisa foi anônima e sem identificação regional, portanto não foi possível especificar as cidades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta de dados gerou o retorno de 26 respostas dos professores de Educação Especial. Conforme demonstrado no Gráfico 1, majoritariamente, 32% (trinta e dois por cento) atuam na área educacional entre 10 e 20 anos, em seguida, 28% (vinte e oito por cento) entre 5 e 10 anos, 24% (vinte e quatro por cento) têm menos de 5 anos e, por conseguinte, 16% (dezesseis por cento) entre 20 e 30 anos.

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na área da Educação

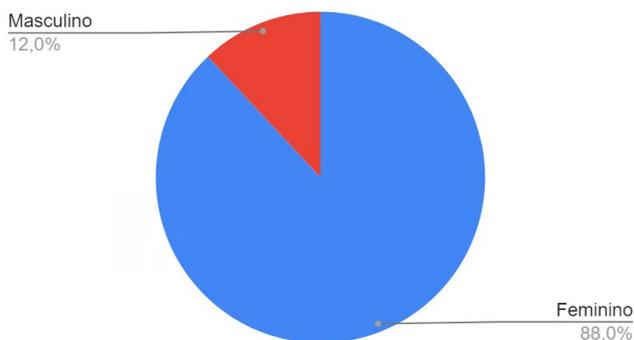


DADOS DA PESQUISA (2023)

Podemos perceber que os pesquisados, em sua maioria, têm tempo de trabalho superior a 5 anos na educação, o que indica que são professores experientes.

De acordo com o Gráfico 2, os dados coletados apontaram que o público de professores da área de Educação Especial, conforme analisado pela quantidade de respostas, abrange em sua maioria, pessoas do gênero feminino, dos quais 88% (oitenta e oito por cento) definindo-se como mulheres e 12% (doze por cento) definindo-se como homens.

Gráfico 2 – Gênero dos participantes



DADOS DA PESQUISA (2023)

Gatti (2010) afirma que a feminização dentro do cenário educacional não é recente, e ocorre de forma estigmatizada desde a criação das primeiras escolas, o que é constatado no resultado desta pesquisa.

Ao serem questionados sobre a criação de vínculos afetivos com seus alunos, 100% (cem por cento) dos docentes responderam com a alternativa "sim", concordando com a importância da criação dos laços afetivos e afirmando que os criam no seu dia a dia com os alunos.

Este dado mostra que os professores sabem a importância da criação de vínculos afetivos com os alunos e procuram pôr em prática esse conhecimento. Sabemos o quão necessário e indispensável, dentro do cenário educacional, é priorizar e promover um contato afetivo com a criança, principalmente pelo fator da aprendizagem, conforme citado por Madruga (2020, p. 69733):

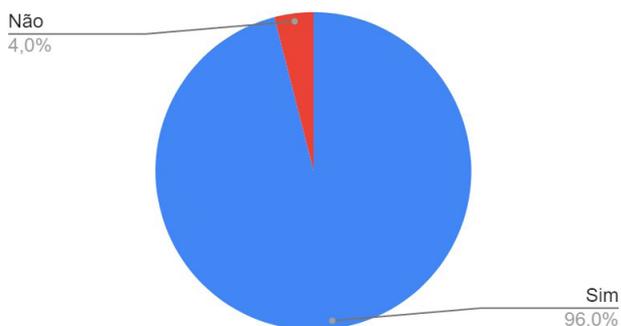
E, para que o professor/educador conquiste seu alunado é de suma importância que haja diálogo, dedicação, respeito, confiança, elogios e críticas quando necessário. Isso faz com que o aluno cresça intelectual, emocional e fisicamente de forma segura, sentindo-se importante, acreditando que tem valor, e, com simples atos evitaremos que o fracasso escolar ocorra por falta do vínculo afetivo entre professor e aluno.

A relação afetiva entre professor e aluno é fundamental para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorra, conforme os pensadores clássicos citados na fundamentação, o avanço da cognição e do pensamento só ocorre com as relações afetivas.

Em relação à necessidade do olhar afetivo no processo de ensino, os dados coletados e apresentados no Gráfico 3, mostraram que, para 96% (noventa e seis por cento) dos profissionais da educação, esse aspecto é fundamental para o processo da aprendizagem, em contrapartida, 4% (quatro por cento) afirmaram de forma negativa o mesmo item.

O resultado mostra que a maioria dos professores consideram fundamental a afetividade para a progressão da aprendizagem. A esse propósito, Carvalho *et al.* (2018) apontam a importância do vínculo afetivo no ambiente escolar, principalmente nas atitudes do educador, ao escutar e valorizar as expressões do educando,

Gráfico 3 – Necessidade de um olhar afetivo na aprendizagem



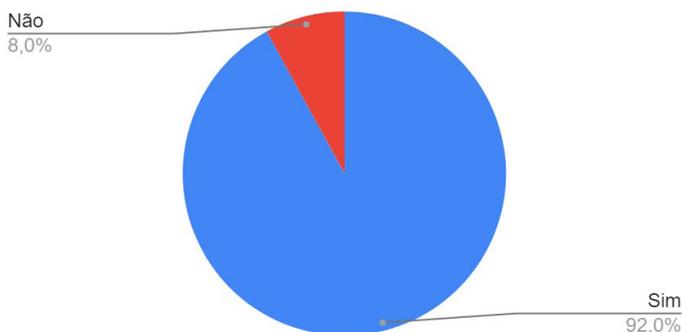
DADOS DA PESQUISA (2023)

acreditando em suas contribuições. Também, vimos que Wallon (Almeida, 2016) já alertava sobre a importância da criação de vínculos afetivos para que a criança possa aprender. Ele dizia que a relação de confiança, a qual dá segurança à criança, é fundamental, pois ela precisa confiar em seu professor ou no adulto com quem convive e aprende.

Acerca da elaboração de práticas que desenvolvam a inteligência emocional em sala de aula, os dados demonstrados no Gráfico 4 evidenciam que 92% (noventa e dois por cento) dos professores de Educação Especial elaboram atividades de expressões socioemocionais, focando na inteligência emocional, e somente 8% (oito por cento) não integram estas ações pedagógicas no ambiente escolar.

Os dados do Gráfico 4, mostram que os professores consideram importantes as práticas de inteligência emocional para trabalhar a educação socioemocional com os alunos. A inteligência emocional envolve vários pilares para desenvolver as competências socioemocionais como: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais. O autoconhecimento é o principal pilar para ser trabalhado com os alunos, pois, ele possibilita o desenvolvimento de todos os demais.

Gráfico 4 – Elaboração de práticas de inteligência emocional



DADOS DA PESQUISA (2023)

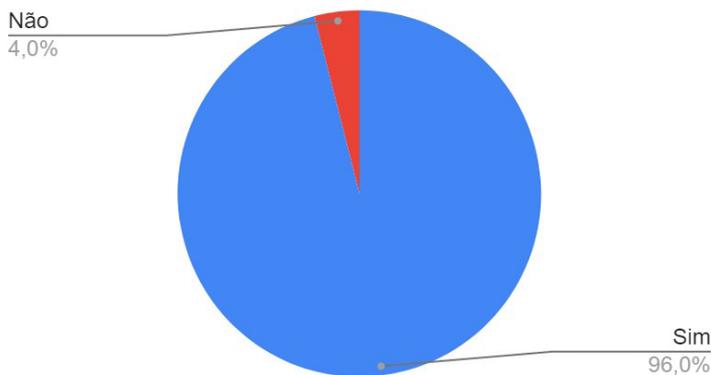
Segundo Leite (2019, p. 611),

a sala de aula é o ambiente propício para o cultivo do ensino das emoções e os professores emocionalmente inteligentes serão incumbidos de formar educar os discentes nas devidas competências no sentido do autoconhecimento e de suas próprias emoções.

A inteligência emocional é fator chave em todas as áreas, e na educação é indispensável. Assim, o professor precisa ter autoconhecimento primeiro, com isso irá poder trabalhar-se para adquirir autocontrole emocional e desta forma, ensinar os alunos a gerenciarem suas emoções.

Conforme representado no Gráfico 5, 94% (noventa e quatro por cento) dos professores de Educação Especial afirmaram que consideram suas práticas pedagógicas inclusivas, sendo que apenas 4% (quatro por cento) responderam que não consideram que suas ações em sala de aula propiciem a inclusão.

Gráfico 5 – Elaboração de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.



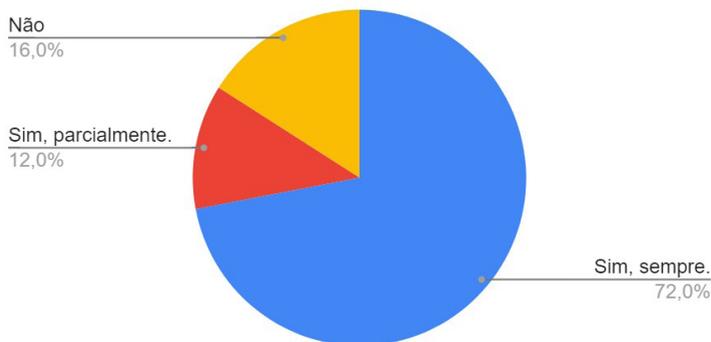
DADOS DA PESQUISA (2023)

Em concordância com o exposto, Tavares (2016, p. 528) disserta sobre a essencialidade da função docência na escola e do impacto em relação à propulsão de inclusão: "o professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e

no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento [...]”. Incluir é uma das tarefas do professor, ele precisa considerar a diversidade e propor práticas que incluam todos, com suas especificidades e particularidades. Os dados da pesquisa com os professores mostram que eles elaboram atividades inclusivas, nos levando a concluir que conhecem a importância dessas práticas.

Os resultados demonstrados no Gráfico 6, apontaram que 72% (setenta e dois por cento) dos profissionais da educação sempre utilizam estratégias para desenvolver a afetividade com os alunos, em consequente, 12% (doze por cento) apontaram que utilizam parcialmente recursos que desenvolvem o vínculo afetivo em sala de aula e por último, 16% (dezesseis por cento) apontaram que não utilizam meios para o desenvolvimento da afetividade com os educandos.

Gráfico 6 – Utilização de estratégias para o desenvolvimento da afetividade.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Embora o resultado mostre que a maioria dos professores utiliza sempre estratégias para o desenvolvimento da afetividade, temos uma parcela grande de professores que não as utiliza ou utiliza parcialmente. Esse dado é preocupante quando consideramos os

estudos já expostos aqui, que mostram a importância da afetividade para o desenvolvimento da cognição. Se, como nos ensinou Wallon, a afetividade é uma etapa do desenvolvimento, ao deixarmos de planejar estratégias para trabalhá-la, deixamos o aluno com o desenvolvimento incompleto.

Santos (2014) ressalta a importância do desenvolvimento socioemocional no contexto de ensino-aprendizagem, destacando a afetividade como um fator motivador fundamental e determinante no papel professor-aluno. Dessa forma torna-se essencial criar estratégias para o desenvolvimento afetivo, de maneira propícia para a construção da personalidade e da autonomia de cada indivíduo.

Desse modo, ao priorizar a construção de relações positivas na interação acadêmica e entre os próprios educandos proporciona um ambiente acolhedor que cultiva características como empatia, resiliência e colaboração. Estimular o reforço das habilidades sociais é fundamental tanto no desenvolvimento individual quanto no convívio em sociedade, pois dessa forma é possível a vivência em um ambiente inclusivo, respeitoso e motivador.

Alves e Abreu (2017) corroboram que para garantir a conexão entre professor e aluno, é necessário que valores sejam priorizados na construção de uma relação respeitosa e empática, pautada no diálogo e na expressão consciente para o crescimento de ambos.

Em relação aos resultados apontados por meio das respostas abertas a respeito das estratégias desenvolvidas para promover a afetividade com os alunos, foram obtidas 15 descrições acerca do tema. Dentre as asserções, os profissionais de Educação Especial evidenciaram que realizam práticas como rodas de conversas, compreensão dos interesses dos educandos, dinâmicas que possibilitam o entendimento das emoções e atividades em grupo com intuito de progredir no trabalho colaborativo. Nesse sentido, Mattos (2008) afirma que a afetividade está relacionada à forma de ouvir, com o objetivo de entender o aluno, apoiando e incentivando em seu processo de aprendizagem. Desta forma, os professores pesquisados demonstram estar agindo adequadamente ao

realizarem as práticas. Ainda, Souza e Gomes (2020) afirmam que o docente deve estar conectado com o educando, a fim de compreender quais processos e métodos devem ser utilizados, e, ou, alterados para garantir um ensino respeitoso e que contribua com a aprendizagem por meio de interações positivas.

Outro aspecto que é retratado em algumas respostas dos educadores, sendo utilizado como meio para desenvolver a afetividade, é a escuta empática, como propulsora para a assimilação das necessidades dos alunos. Segundo Ribeiro, Jutras e Louis (2005, p. 41):

Dar provas de escuta ativa nas representações dos professores é assumir uma atitude de atenção face à pessoa do aluno, para entender suas queixas e responder alguma coisa para ajudá-los. A escuta ativa vai além da simples percepção dos sons pelo sentido da audição. Ela exige uma sensibilidade para escutar o não-dito.

A aproximação afetiva, por meio da criação de vínculo e da compreensão da realidade de cada educando, também foram aspectos apontados como possibilitadores de uma relação afetiva entre professor e aluno. Nesse caso, fica evidente que os professores consideram importante a compreensão da realidade do aluno, ou seja, compreender a trama social em que o aluno vive, como já vimos em Wallon. Pensar em afetividade dentro do contexto educacional, é compreender que as ações afetuosas propiciam conexão, confiança e segurança, sendo componentes sentimentais que geram significância na aprendizagem e garantem conhecimentos efetivos, conforme retratado por Leite (2012, p. 357) “[...] afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente.”

Ao serem questionados sobre o impacto da afetividade na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da Educação Especial, obteve-se 100% (cem por cento) de respostas “sim”, mostrando que os professores sabem dos impactos da afetividade na Educação Especial, mesmo que em outras questões alguns tenham respondido que não utilizam práticas afetivas em sala de

aula. Essa consciência sobre a afetividade é um passo importante na educação. Acerca deste propósito, Tassoni (2000, p. 6) afirma:

Considerando que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.

Torna-se imprescindível considerar o vínculo afetivo além da construção de uma relação respeitosa. O docente deve integrar-se da realidade, experiência e característica de cada educando, propiciando dizeres e práticas que desenvolvam as necessárias habilidades para a vida. Sobretudo, Santos, Junqueira e Silva (2016) contribuem por meio da perspectiva de criação de laços afetivos que promovem amplas reflexões acerca dos objetos de conhecimentos estudados, possibilitando qualidade durante a interação pedagógica, por intermédio de vivências motivadoras.

Ao se questionar sobre a relevância de estabelecer uma comunicação eficaz e empática com os pais ou responsáveis dos alunos para promover a afetividade no ambiente escolar, 100% (cem por cento) dos educadores de Educação Especial responderam considerando “muito relevante” este contato entre corpo familiar e corpo institucional. Esse dado mostra que os professores sabem da importância da comunicação com os familiares dos alunos. Os professores estão conscientes de que a criança precisa ser compreendida por meio da trama social em que ela está envolvida, sendo assim, é básico conhecer as famílias dos alunos e estabelecer um relacionamento respeitoso, como vimos nos estudos de Wallon.

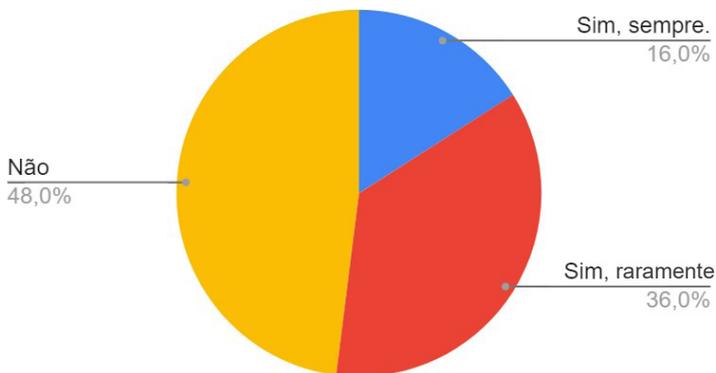
Segundo Araújo *et al.* (2017), é fundamental que família e escola realizem o acompanhamento do aluno em conjunto e parceria, para que haja progresso no desenvolvimento acadêmico do indivíduo. A relação da instituição familiar e escolar, ou seja, dos familiares e professores que convivem com a criança diariamente, deve ser construída com harmonia e responsabilidade. A escola deve priorizar a construção de relacionamentos saudáveis com

as famílias, preconizando a importância dos educadores nesse processo (Rocha; Vieira, 2021).

Quando foram questionados a respeito da percepção de os alunos responderem de forma positiva à abordagem afetiva, novamente, 100% (cem por cento) dos profissionais de Educação Especial responderam com “sim, sempre”. Essa resposta mostra que os alunos reagem positivamente às práticas afetivas e, se isso ocorre, significa que há possibilidades de utilizar a afetividade como motivação para o desenvolvimento da cognição, como nos ensinou Piaget.

Criar momentos que propiciam o afeto são maneiras de compreender o contexto do aluno por meio da atenção e cuidados, pois o impacto da afetividade dentro do espaço escolar gera transformações no progresso estudantil. O afeto positivo pode gerar um aumento na potência do agir, despertando a motivação e a dedicação; do contrário, a falta de afetividade pode diminuir a potência do agir, prejudicando a aprendizagem.

Gráfico 7 - Recebimento de formações para desenvolver habilidades socioemocionais.



DADOS DA PESQUISA (2023)

O demonstrativo do Gráfico 7, em relação ao recebimento de capacitação e/ou formação pedagógica para desenvolver habilidades socioemocionais em sala de aula, aponta que 48% (quarenta e oito por cento) dos participantes afirmaram não receber nenhum tipo de assistência para estimular a inteligência emocional dos educandos, 36% (trinta e seis por cento) afirmaram que recebem raramente e 16% (dezesesseis por cento) afirmaram que recebem sempre.

Infelizmente, a realidade retratada predominantemente como negativa sobre a participação dos docentes em formações continuadas no que diz respeito à educação inclusiva não é um cenário restrito, e sim amplo e presente em muitas realidades educacionais. Nesse sentido, Agostini e Renders (2021, p. 489) afirmam que “[...] são frequentes as reclamações dos professores quanto ao despreparo e à carência de formações práticas no que diz respeito à transversalidade da Educação Especial no sistema regular de ensino”. Ademais, a ausência quanto à preparação para os professores lidarem com a educação socioemocional das crianças ainda é demasiadamente presente, conforme aponta Madrugá:

Tal fracasso não é só encontrado nas crianças, mas também em seus professores que, na maioria das vezes, não têm uma formação de qualidade, desconhecendo as etapas de desenvolvimento das crianças, suas realidades, curiosidades, desejos, esperanças em resolver seus problemas. (Madruga, 2020, p. 69731)

É factual que as formações e capacitações para garantir equidade em sala de aula ainda são escassas. O desenvolvimento ocorrido no Brasil em relação às políticas públicas e leis sobre as formações continuadas de professores, ainda há falta de recurso e suporte que possam de fato garantir e promover o ensino afetivo e inclusivo em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises das coletas de dados, várias conclusões foram elaboradas. Inicialmente, informações sobre o perfil e a prática dos docentes de Educação Especial. Foi evidenciada a experiência profissional, na qual a maioria dos participantes possui tempo

amplo e considerável de atuação profissional na área da educação. A distribuição por gênero também foi considerada, mostrando uma prevalência de respostas do público feminino. Também foi observada na pesquisa a preocupação com o vínculo afetivo no processo de ensino-aprendizagem e os resultados indicaram aspectos de concordância entre os docentes, sendo considerado um fator importante para a prática pedagógica atingindo o primeiro objetivo específico da pesquisa.

Em relação ao segundo objetivo proposto, foi possível analisar a importância da afetividade no desenvolvimento de habilidades, a utilização de estratégias para o desenvolvimento da afetividade foi investigada, evidenciando que a maioria dos profissionais sempre a empregam, ou seja, esse dado ressalta a importância da conexão entre professor e aluno. O terceiro objetivo, retrata a identificação dos aspectos propulsores da afetividade na aprendizagem e os resultados indicaram que os professores de Educação Especial reconhecem e afirmam ser relevante o vínculo afetivo no processo educacional, considerando esse aspecto impactante e necessário no ambiente escolar.

O objetivo geral foi compreender como a afetividade desenvolve e estimula o processo de ensino-aprendizagem, assim, as respostas abertas revelaram a diversidade de estratégias adotadas pelos profissionais de educação, como rodas de conversas, compreensão dos interesses dos educandos e práticas em grupo. Porém, questões ligadas à capacitação dos docentes para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na sala de aula demonstraram um cenário desafiador, pois, 48% (quarenta e oito por cento) dos participantes relataram não receber suporte neste aspecto e 36% (trinta e seis por cento) afirmaram que recebem raramente, ficando evidente a carência de formações continuadas que favoreçam ou reforcem a inteligência emocional dos professores, que ensinem o trabalho com Educação Socioemocional e o desenvolvimento da afetividade sob a esfera da educação inclusiva.

Por este motivo, ficou constatado que a afetividade é imprescindível para a formação integral do aluno, pois está

completamente conectada ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Relações positivas favorecem a construção da autoconfiança e autoestima do educando, estabelecendo vínculos afetivos entre professor e aluno, contribuindo com resultados significativos no desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa mostra que os professores reconhecem a importância da afetividade para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, porém, devido à falta de formação profissional para trabalharem Educação Socioemocional, a qual compreende a inteligência emocional e a afetividade, muitos professores não desenvolvem práticas afetivas nas escolas de Educação Especial.

Por fim, esse artigo serve como ampliação para futuras pesquisas na Educação Especial, pois, consideramos essencial estudos que aprimorem e ampliem as concepções acerca dos vínculos afetivos, afinal, o ser humano é ser afetivo e a afetividade promove o desenvolvimento cognitivo. Portanto, torna-se imprescindível considerar o aluno como um indivíduo inteligente, com habilidades, desejos e singularidades, que precisam ser respeitados, compreendendo que o ambiente escolar deve propiciar a inclusão e equidade por meio de todas as estruturas que compõem a instituição, sendo este aspecto promissor para a construção igualitária de ensinamentos sociais.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300488&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 nov. 2023. Epub 24-Dez-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A emoção na Sala de Aula**: Henri Wallon – Parte 1. 2016. Vídeo. Publicado pelo canal Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ylp8G466fA>. Acesso em: dez. 2024.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A emoção na Sala de Aula**: Henri Wallon – Parte 2. 2016. Vídeo. Publicado pelo canal Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wx2rWlsTY_I. Acesso em: dez. 2024.

ALVES, Larissa Andrade. **A afetividade na Educação Infantil**: importância no processo de ensino–aprendizagem. 2021. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021.

ALVES, Vanuza Oliveira; ABREU, Sandra Elaine Aires. O vínculo afetivo na relação professor–aluno e a aprendizagem. **Revista Educação, Ciência e Inovação**, v. 2, n. 2, p. 125–138, 2017.

AMORIM, Fabiane Renata de; SILVA JÚNIOR, Edivaldo Xavier da. Psicopedagogo e Afetividade no Desenvolvimento de Alunos da Educação Especial: Uma Revisão da Literatura. ID *online*. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 31, p. 63–72, 2016.

ARAÚJO, F. *et al.* A afetividade na relação família e escola: reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. *In: Anais Eletrônicos do IV Congresso Nacional da Educação*, João Pessoa–PB. 2017.

ARAUJO, Luciana Souza. **Cognição e afetividade na escolha docente pela Educação Especial**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CARVALHO, Elisiane Alves; ROLÓN, Julio Cesar Cardozo; MELO, Joeuda Sandra Magalhães. Os vínculos afetivos na construção do ensino aprendizagem. ID *online*. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 39, p. 469–488, 2018.

COELHO, Gilson Gomes; COELHO, Patrick Tavares. Afetividade e Indisciplina Escolar na Perspectiva de Agnes Heller. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 15, p. 76–90, 2020.

GAIARDO, Gracieli; MANTOVANI, Kathia. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**: o papel do professor e a importância da afetividade neste processo. TCC (Graduação em Educação Especial) – Centro Universitário Internacional Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/908>. Acesso em: 4 mar. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355–1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, S.A. p. 41, 2002.

HENRIQUES, Fabiana Regina. O papel da afetividade no desenvolvimento da inteligência: Reflexões da teoria de Jean Piaget. **Revista Santa Rita**, p. 5.

LEITE, Rosa Domingues. O papel da escola na apropriação da inteligência emocional. **Revista Científica Educação**, v. 3, 2019. p. 605–621.

LEITE, Sérgio Antônio S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012.

MADRUGA, Rosely Dos Santos. O vínculo afetivo entre professor e aluno: Um elemento facilitador para aprendizagem significativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 69716–69736, 2020.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP**, v. 17, p. 7–xx, 2012.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 10 pgs., 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 1 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Helysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

REZENDE, Juliana Mara *et al.* A afetividade na prática pedagógica inclusiva: uma experiência reflexiva com professoras de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte. 2019.

RIBEIRO, Maria Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação**, n. 20, 2005.

ROCHA, M. M. da C.; VIEIRA, M. R. de A. P. A importância da afetividade da família para o desenvolvimento sócio emocional da criança na escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 3465–3480, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.3368. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3368>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 86–101, 2016.

SANTOS, Cleonice Ceciliano da Rocha. A influência do vínculo afetivo na prática pedagógica da Educação Especial. 2014.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. A Educação Especial da criança com Síndrome de Down. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Isabela Zanon de; GOMES, Milena. A importância da afetividade no processo de ensino–aprendizagem. 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor–aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1–17, 2000.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527–542, 2016.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Helysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

VELOSO, L. Osorio; SOARES, R.; COPETTI, J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino–aprendizagem. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 3, n. 5, p. 60–76, 18 dez. 2020.

A INCLUSÃO EM ÂMBITO ESCOLAR: UMA VISÃO DE PROFESSORES DE BRUSQUE E REGIÃO



Raquel Maria Cardoso PEDROSO⁴
Marlon DIETRICH⁵
Geovani CRISPIM Junior⁶

RESUMO: A inclusão escolar tem sido objeto de estudo recorrente nas pesquisas educacionais contemporâneas, isso demonstra uma grande relevância e preocupação dos autores com o assunto. Mas a dúvida que pode surgir, e que foi motivadora desta pesquisa, é qual a visão dos professores que atuam no ensino básico em relação à inclusão escolar? Para isso, foi realizada uma pesquisa quantitativa, exploratória e do tipo *survey* com professores da rede pública de ensino da cidade de Brusque – SC e região. Os resultados obtidos perante a visão dos professores, demonstraram *déficits* na inclusão escolar, tanto na organização e no ambiente escolar, como no preparo dos professores, na adaptação das atividades escolares, no apoio prestado ao professor pela coordenação e direção, nas formações continuadas e nas políticas públicas. Nisto, com o desenvolvimento deste trabalho, pôde-se obter um panorama frente às principais dificuldades enfrentadas pelos professores

⁴ Mestra em Linguística. Coordenadora do curso de Educação Especial e docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEBE.
E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

⁵ Acadêmico do curso de Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: marlon.diettrich@unifebe.edu.br

⁶ Acadêmico do curso de Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: geovani.junior@unifebe.edu.br

desta região, demonstrando assim a relevância de rever diversas ações que precisam ser aprimoradas ou modificadas em prol da inclusão escolar.

Palavras-chave: inclusão; pessoa com deficiência; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se por inclusão, ou Educação Inclusiva, um movimento mundial pautado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo como objetivo principal refutar a discriminação e a exclusão. Esse é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir principalmente as pessoas com deficiências e prepará-las para assumir seus papéis na sociedade, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e à diferença. Para isso, percebe-se a exigência de modificação dos sistemas educacionais, de maneira a propiciar a participação de todos os alunos, especialmente aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (Sassaki, 1997; Ferreira, 2005).

De acordo com Ramos (2010), a escola precisa ser um ambiente no qual o educando tenha condições e receba estímulos para desenvolver potencialidades, que vão além das diferenças. E o professor precisa estar preparado para lidar com as necessidades educacionais especiais, cumprindo a função de promover o desenvolvimento de todos os seus alunos. Dessa forma, a escola cumpre o propósito de uma escola inclusiva, que, segundo Aranha (2004), é aquela que reconhece e respeita a diversidade de cada estudante, atendendo suas potencialidades e necessidades, com garantia de um ensino educacional de qualidade para todos sem distinção.

Ao refletir sobre impacto e a repercussão da proposta de inclusão nas esferas educativas e sua forma de atuação, este trabalho tem como objetivo investigar a visão dos docentes acerca da inclusão escolar com base na visão de professores de Brusque e região, por meio de uma pesquisa exploratória aplicada com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Escola na Perspectiva Inclusiva

A construção de uma escola em uma perspectiva inclusiva é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais (Martins, 2012). A inclusão escolar de alunos com deficiência tem conduzido os espaços escolares a construírem novas lógicas de ensino (Jesus; Effgen, 2012).

O ato de incluir não deve se constituir em simplesmente matricular o aluno no ensino regular, mas sim, assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado do indivíduo na escola, valorizando e respeitando as diferenças. A inclusão escolar, segundo Aranha (2004), refere-se à maneira de inserir alunos com deficiências em classes comuns, de forma que sejam acolhidos, perante a diversidade que constitui esse espaço. Essa proposta implica em uma nova atitude da escola comum, ações que mudem a metodologia de ensino, as avaliações e atitudes dos educadores para que favoreçam a integração social e as diversidades existentes na escola. A escola inclusiva é aquela que “deve acomodar todas as crianças, independentemente, de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, *online*).

Toda transformação da escola é uma resposta às exigências da educação e da sociedade. Mas a transformação da escola convencional para um espaço inclusivo deve acontecer a partir de uma nova estrutura educacional e escolar que atenda todos os tipos de estudantes: pessoas com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas (independente do grau de comprometimento dessas deficiências), transtornos, altas habilidades, superdotação, ou qualquer diferença étnica, de origem, de gênero ou de orientação sexual. Além disso, é importante ressaltar que a política de inclusão de alunos que apresentam dificuldades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física junto aos demais estudantes, mas representa a ousadia dos professores em rever concepções e paradigmas. (Lima, 2006).

Um começo para se rever essa problemática pode estar na identificação das dificuldades educacionais existentes no ambiente escolar. Tendo em mente essas dificuldades, são realizadas as escolhas de estratégias metodológicas e didáticas, bem como adaptações na estrutura física das escolas em termos de acessibilidade e de preparo pedagógico e psicológico dos profissionais envolvidos no processo. Todos os estudantes são únicos; apesar disso, a maneira como esses estudantes veem os outros alunos, sobretudo os alunos com deficiência é outro grande problema sobre o qual a escola precisa refletir a fim de buscar soluções (Silva; Panarotto, 2014).

Mognon, Leichsenring e Kania (2006) destacam que a segregação começa com a colocação de rótulos, ou etiquetas, nessas pessoas. Isso acontece com os comentários (ou argumentos) de que “não vão aprender”, “não são capazes”, entre outros aspectos. A ênfase desses posicionamentos recai sobre a incapacidade, sobre a deficiência, quando o foco deveria ser a eficiência, a capacidade, a possibilidade, o motivo que não permite a atenção necessária e focada em cada um.

Para Rodrigues (2006), uma nova abordagem na formação de docentes se faz necessária, mas é necessário respeitar a gestão interna de cada instituição escolar, propiciando um ambiente de sala de aula adequado, contando com recursos técnicos e humanos necessários. Devem ser considerados também, os processos de inclusão educativa e escolar que requerem procedimentos específicos para o desenvolvimento das atividades docentes, tanto para salas com grande número de alunos quanto para pequenos grupos ou a atenção individualizada, na tentativa de oferecer uma atenção pedagógica adequada às necessidades de cada aluno.

2.2 Papel do Docente na Educação Inclusiva

Tecnicamente, segundo Houaiss (2009, p. 1556), professor é “aquele que ensina, ministra aulas [...]; mestre [...]; indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa).” Ou seja, alguém que detém o conhecimento. No entanto, atualmente, o professor não atua

apenas como vendedor, ou mero transmissor de conhecimento. Ele é muito mais do que isso. Hoje ser professor é torna-se um guia que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem por meio de interações construídas, além de ser um pesquisador que busca sempre expandir seu conhecimento. Porém, há muitas dificuldades na construção desse profissional.

Rodrigues (2006) destaca as dificuldades na formação de docentes para a educação de pessoas com deficiência, que são marcadas por se ter uma diversidade de opiniões sobre o tema, pela pluralidade de modelos de cursos e titulações para essa modalidade de educação. Esses profissionais com graduação específica, especialização ou com cursos livres em Educação Especial são direcionados para instituições, ou organizações, como APAE, AMA, Pestalozzi, entre outras instituições que trabalhem com essa realidade. No entanto, por se tratar de um profissional que atua de forma determinante na educação escolar e em uma perspectiva inclusiva, a escola regular também é um espaço importante para atuação em salas multifuncionais e no apoio educacional. Para Santana e Almeida (2023, p. 102), o professor regente “devem ser capazes de comparar, contrastar e até mesmo acomodar alunos com deficiência de forma significativa, sem excluí-los”; pois ele é visto como um facilitador, alguém que é responsável por adaptar atividades e auxiliar no primeiro contato dos alunos com a turma para garantir que o processo seja inclusivo.

Não se deve, entretanto, simplificar o papel docente como um elo entre as atividades e os colegas. O professor precisa estar preparado para resoluções de possíveis problemas, conflitos e empecilhos que possam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem e durante a convivência dentro da sala de aula. Essa preparação não dependerá apenas dos professores, mas também de todos os envolvidos no processo educativo. Essa é uma tarefa difícil pois, segundo Santana e Almeida (2023, p. 105), até mesmo os professores apoiadores da inclusão de alunos com deficiência argumentam que não possuem uma preparação necessária para incluir esses alunos.

Na percepção de Callonere e Hübner (2012), dentre vários desafios encontrados nas escolas, há um grande empecilho para a inclusão no ambiente escolar, que se trata da progressiva qualificação profissional dos educadores, pois esses profissionais em sua maioria não estão preparados para lidar de fato com novos casos de inclusão na sala do ensino regular. Na mesma perspectiva, existe o trabalho dos docentes que, na maioria das vezes em sala de aula, tem uma percepção da falta de metodologia e didática ao se depararem com a heterogeneidade a cada dia mais presente no ambiente escolar. Essa prática acaba sendo um grande equívoco nas avaliações internas e externas de forma igualitária, pois as pessoas possuem o seu aprendizado e desenvolvimento diferenciado, de maneira única e singular.

Com o expressivo aumento no número de alunos com necessidades específicas nas escolas, emergem diversas preocupações em relação à aprendizagem significativa destes. Algumas das principais inquietações, são o que ensinar e como adaptar os conteúdos e métodos para que possa ocorrer efetivamente o ensino-aprendizagem, assegurar o ingresso, a permanência e a aprovação desses alunos na escola sem discriminação e exclusão. Assim, surgem os questionamentos sobre como rever o currículo de modo que os conteúdos sejam aplicados buscando uma maior adaptação e flexibilização (Domingues; Oliveira, 2016).

Araújo (2019) entende que trabalhar com adaptação é construir ações nas quais o professor irá flexibilizar o objetivo, as estratégias e as atividades direcionadas para os alunos com deficiência. Esses procedimentos não pretendem reduzir os conteúdos, mas buscam ajustar de forma que atendam às condições de desenvolvimento, para que todos os alunos participem e aprendam. Oliveira *et al.* (2012) destacam em seus escritos, que a grande maioria dos professores não tiveram, durante a sua formação, contato com conhecimentos voltados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula. A falta de capacitação dos docentes e demais colaboradores no âmbito escolar representa um grande desafio para a educação inclusiva. Por isso, o suporte de um professor auxiliar de Educação Especial, como

salienta Schreiber (2012), pode ser a ponte da inclusão nas salas de aula, estabelecendo ligação entre o professor regente (na maioria das vezes, despreparado) e o aluno com deficiência ou transtornos.

Além disso, pode-se afirmar que, para que o professor se aproprie de conhecimentos e sinta-se mais seguro para lidar com o público da Educação Especial, é deveras importante a oferta de formação continuada, como aponta Martins (2012). Esse é um meio para promover a evolução da qualidade das aulas, dos componentes curriculares e das relações professor-aluno nas escolas regulares. Só dessa forma, será construída uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.3 Contexto da Escola em Relação à Educação Inclusiva

De acordo com o que mencionam Rosa e Papi (2017), mesmo diante da garantia de direitos e acesso à escola, em relação à criação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência, ainda existem diversas dificuldades a serem superadas, o que indica a necessidade de melhores condições para a promoção do desenvolvimento educacional do aluno. Sob o mesmo ponto de vista, o estudo de Branco e Parizotto (2016) confirma a ideia de que as instituições de ensino ainda não possuem estrutura adequada para a garantia do acolhimento e permanência do aluno com deficiência na escola. A falta de adaptações na estrutura física relacionadas a banheiros, ausência de sala de recurso, ausência de rampas, falta de piso antiderrapante, corrimão e falta de adaptação de brinquedos são alguns dos principais problemas identificados.

Segundo Diniz (2020), os estabelecimentos de ensino privados geralmente dispõem de recursos suficientes para atender às questões de acessibilidade. Entretanto, quando se trata de escolas públicas, existe uma carência com relação a recursos governamentais voltados para a acessibilidade.

O Ministério da Educação (2008) estabelece que as instituições de ensino devem promover as condições de acessibilidade nos ambientes, nos recursos pedagógicos, à comunicação, à informação

e ao diálogo sobre a valorização das diferenças. Dessa forma, como destaca Rodrigues (2008), ser uma escola inclusiva envolve a remoção de barreiras que dificultam ou mesmo impedem o recebimento de alunos com deficiência. Muitas vezes, as barreiras estão ocultas, oriundas das atitudes dos profissionais da educação e dos colegas de classe, além de condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Rodrigues (2008) ainda ressalta que fica explícita a indissociabilidade dos conceitos de inclusão e acessibilidade, sendo que um depende do outro para ocorrer. A inclusão está no rompimento de todas as barreiras que impedem a acessibilidade, sejam elas físicas, atitudinais e de comunicação. De acordo com Sasaki (2005), as áreas de acessibilidade podem ser descritas a partir do tipo de barreira que impede o acesso: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, envolvendo a prevenção e eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, estereótipos, estigmas, estendendo-se às barreiras invisíveis presentes nas políticas, portarias, normas e leis.

Para Chaves *et al.* (2020), a gestão escolar administra o todo da escola. Logo, é responsabilidade da gestão da escola atender a todos os setores: funcionários, pais de alunos e estruturas físicas, além disso, tem que acompanhar a avaliação do rendimento de tudo o que foi planejado anteriormente e analisar o desempenho escolar durante todo o ano letivo de todos que compõem o ambiente escolar. Na construção de uma escola inclusiva, torna-se necessário o envolvimento de gestores, professores, familiares e membros da comunidade, pois sabe-se que para que isso aconteça são necessárias diversas transformações na escola, as quais exigem mudanças de ideias, atitudes, planejamentos, práticas pedagógicas, infraestruturas, acessibilidade, políticas pedagógicas, entre outras atitudes. Por tudo isso, o gestor deve estar diligente a todas estas articulações, encorajando os participantes do processo de inclusão a uma busca de novas práticas, apoiando a equipe da escola para a aquisição de uma atitude inclusiva, respeitando sempre a individualidade de cada um (Cavalcante, 2005).

E, no que diz respeito ao papel do coordenador pedagógico, Libâneo (2004), afirma que este profissional é responsável pela viabilização e integração do trabalho pedagógico na escola, por isso ele está diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Dessa forma, entende-se que juntamente com o corpo docente, o coordenador possui como tarefa principal prestar auxílio didático-pedagógico, com base na vivência efetiva sobre as práticas de ensino, para que possa ser um facilitador na construção de novas situações de aprendizagem. Geglio (2012) ao analisar o trabalho do coordenador na escola inclusiva, define esse profissional como um verdadeiro agente de inclusão. Porém, o autor identifica alguns problemas relacionados a sua atuação, como o pouco conhecimento sobre os conceitos e princípios da inclusão, baixo entendimento acerca da legislação da educação inclusiva, incertezas e angústias ao atender alunos com deficiência, falta de participação e apoio da comunidade escolar.

Em suma, a organização e gestão das ações escolares exigem um contínuo aprimoramento científico, político e pedagógico de toda a equipe (Libâneo, 2004). Ou seja, toda a equipe escolar precisa estar em constante formação, com diálogos e estudos, em prol do sucesso de seu trabalho, que é formar cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração e construção deste artigo, quanto ao método de pesquisa utilizado, considera-se uma pesquisa exploratória; visto que, de acordo com Gil (1999), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis. Assim, como o objetivo desta pesquisa é investigar a visão docente acerca da inclusão escolar, este estudo deve esclarecer qual o posicionamento dos professores sobre a educação inclusiva na contemporaneidade.

Quanto ao método de coleta de dados, pode-se dizer que é uma pesquisa com *survey*, esta modalidade busca a informação

diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (Santos, 1999). A pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (Fonseca, 2002). Nesse tipo de pesquisa, o respondente não é identificável, portanto, o sigilo é garantido.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário estruturado com onze questões objetivas, referentes à inclusão escolar, que foram disponibilizados no aplicativo *Googleforms* e enviados para a coleta de maneira *online*, sendo encaminhados para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de escolas públicas de Brusque – SC e região. O questionário foi enviado para 30 (trinta) professores da rede pública de ensino de Brusque e região, que foram convidados a colaborar de forma livre com a pesquisa; sendo que 16 (dezesesseis) pessoas aceitaram participar e suas respostas constituem a amostra para esta pesquisa. Assim, os dados coletados foram transformados em gráficos, reproduzindo uma compreensão detalhada das informações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

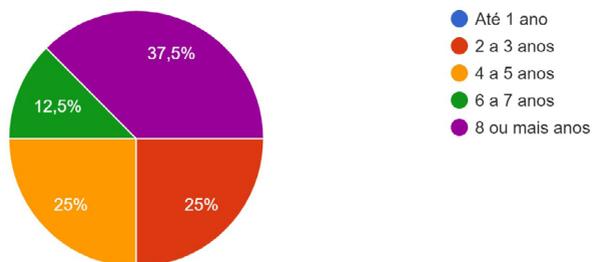
4.1 Perfil dos Participantes

Dos 30 (trinta) professores convidados a participar, somente 16 (dezesesseis) aceitaram e contribuíram com as respostas que compõem o *corpus* desta pesquisa, que inicialmente preocupou-se em compor o perfil dos participantes.

A primeira questão perguntava sobre o tempo de atuação na área da educação (Gráfico 1) e, de acordo com os resultados 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) dos participantes, que representa a maioria, é de professores que trabalham há mais de 8 anos na área da educação. Um grupo menor de

participantes, 12,5 % (doze vírgula cinco por cento), é formado por professores que atuam entre 6 e 7 anos. E, exatamente a metade, 50% (cinquenta por cento) dos participantes ficaram divididos entre 2 e 5 anos.

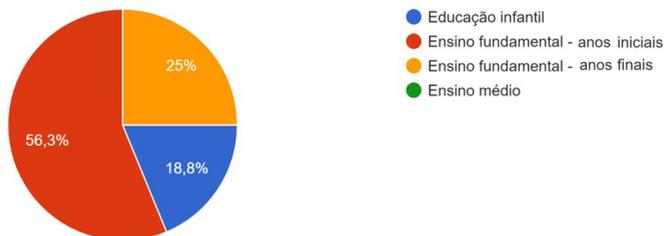
Gráfico 1 – Tempo na área da educação



DADOS DA PESQUISA (2023)

Ao questionar sobre o segmento de ensino (Gráfico 2), 56,3% (cinquenta e seis vírgula três por cento) declararam que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; enquanto 25% (vinte e cinco por cento) atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) na Educação Infantil. É preciso esclarecer que, apesar de o questionário apresentar a opção de Ensino Médio como a resposta, nenhum professor desse segmento participou da pesquisa.

Gráfico 2 – Segmento de ensino em que atua



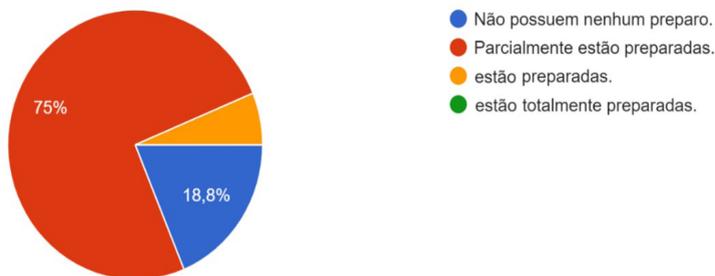
DADOS DA PESQUISA (2023)

Esses dados indicam que a maioria dos participantes, que aceitaram participar da pesquisa, está na educação há mais de oito anos; no entanto foram os mais novos na profissão, aqueles que estão no máximo há sete anos na escola e formam um grupo de 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento), que responderam o questionário. Isso pode indicar que os professores mais jovens estão mais receptivos às mudanças e dispostos a participar de pesquisas. Outro fato que os dados indicam é que a maioria dos participantes, 75,1% (setenta e cinco vírgula um por cento), é formada por pedagogos (formados ou em formação), visto que atuam nos segmentos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, percebeu-se que os professores especialistas, que atuam nos Anos Finais, demonstram menos interesse em participar de pesquisas que possam contribuir com novos olhares e conhecimento.

4.2 Organização Escolar

Em relação ao preparo das escolas para receber alunos com algum tipo de deficiência (Gráfico 3), os resultados foram bastante otimistas, pois 75% (setenta e cinco por cento) dos profissionais responderam que consideram que as escolas estão parcialmente preparadas, outros 6,3% (seis vírgula três por cento) consideram-nas preparadas e, apenas, 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) entendem que as escolas não possuem nenhum preparo.

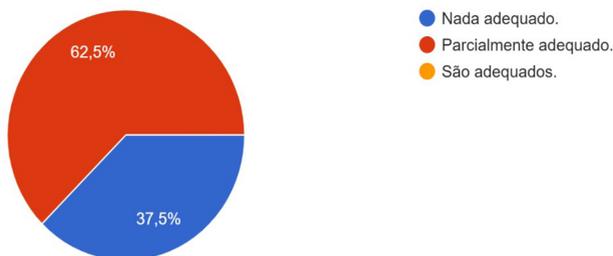
Gráfico 3 – Preparo das escolas na recepção de alunos com deficiência.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Isso demonstra que, no parecer da maioria dos participantes, as escolas estão evoluindo em relação à Educação Inclusiva, pois 81,3% (oitenta e um vírgula três por cento) das respostas apontam que a escola está parcialmente ou preparada para receber o aluno com deficiência.

Gráfico 4 – Adequação do espaço físico da escola.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Em relação à adequação do espaço físico da escola (Gráfico 4), percebe-se uma ligeira discordância em relação às respostas anteriores; pois 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) dos participantes consideraram que a escola não é nada adequada, entretanto, o Gráfico 3 indica que somente 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) entendem que as escolas não possuem nenhum preparo. Os dados apontam uma contradição, pois isso mostra que metade dos participantes que consideram que a escola não é nada adequada, também consideram que a escola está parcialmente ou preparada para receber o aluno com deficiência.

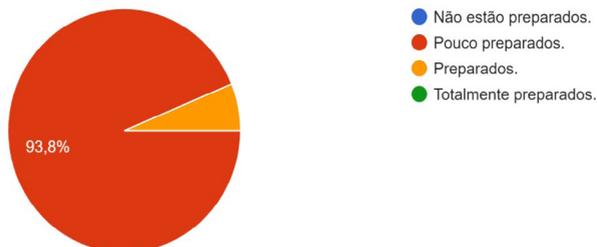
Os outros 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) dos professores observaram como parcialmente adequados, refletindo coerência entre os dados dos Gráficos 3 e 4.

4.3 Preparação dos Professores

O nível de preparo dos professores é outra questão fundamental para ser refletida no ambiente escolar. Assim, quando foram

questionados sobre a preparação dos professores para lidar com alunos com deficiência em sala de aula (Gráfico 5), 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) consideram que os professores, de forma geral, estão pouco preparados para lidar com esse público e somente 6,3% (Seis vírgula três por cento) avaliam que os professores estejam preparados.

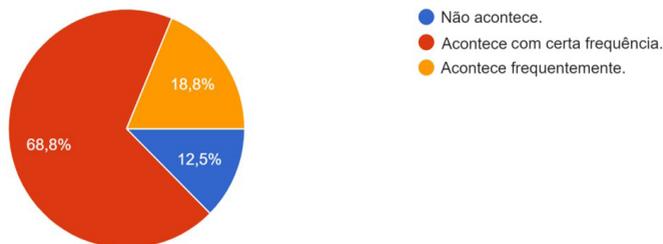
Gráfico 5 – Preparo para lidar com alunos com deficiência.



DADOS DA PESQUISA (2023)

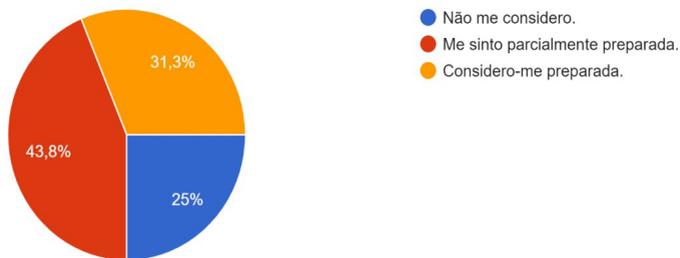
Ao serem questionados se os professores adaptam suas atividades de acordo com a demanda do aluno com deficiência (Gráfico 6), 68,8% (sessenta e oito vírgula oito por cento) dos participantes responderam que as atividades são adaptadas com certa frequência pelos professores e 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) entendem que a adaptação de materiais acontece frequentemente. Apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) responderam que não acontecem adaptações.

Gráfico 6 – Adaptação de atividades pelos professores.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Gráfico 7 – Nível de preparo para trabalhar com alunos com deficiência.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Para que os professores efetuem as adaptações de atividades, com flexibilizações e estratégias voltadas para atender os alunos com deficiência, deve-se levar em conta o preparo que os professores possuem. Por isso, a questão seguinte perguntava sobre o nível de preparo do professor para trabalhar com alunos com deficiência (Gráfico 7). Os resultados indicam que 43,8% (quarenta e três vírgula oito por cento) dos professores sentem-se parcialmente preparados, enquanto 31,3% (trinta e um vírgula três por cento) consideram-se preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Porém, 25% (vinte e cinco por cento) não se consideram preparados para esse desafio.

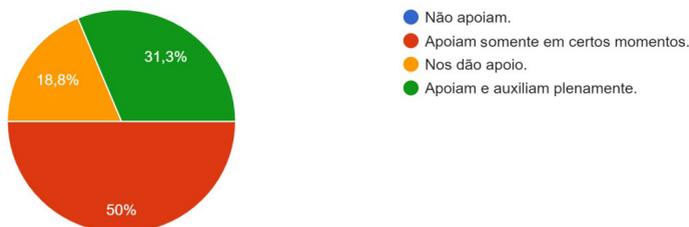
É importante destacar que, apesar de parecer se tratar da mesma questão, os resultados apresentados nos Gráficos 5 e 7 indicam pontos de vistas diferentes. A questão do Gráfico 5 investiga a percepção do professor acerca do corpo docente, ou seja, do grupo de professores; enquanto o Gráfico 7 traz os resultados de um questionamento mais pessoal, no qual o participante precisa se avaliar.

Ao se questionar sobre a necessidade de haver um professor auxiliar de sala de aula para garantir a inclusão de todos os alunos, a resposta foi unânime. 100% (cem por cento) dos participantes consideram que ter um professor auxiliar em sala é muito necessário.

4.4 Formação e Apoio ao Professor

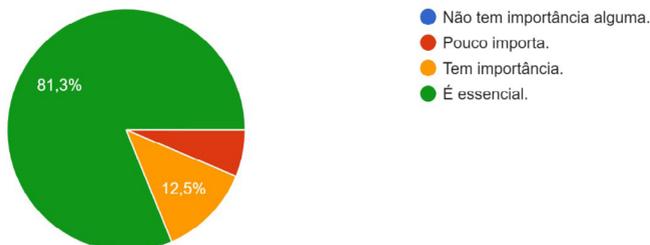
É também importante analisar os trabalhos da coordenação e direção escolar em relação a sua atuação ligada à inclusão. Sendo assim, a questão seguinte pede que os participantes avaliem se a direção e coordenação da escola trabalham juntas para dar apoio no planejamento a fim de incluir todos os alunos (Gráfico 8). Os resultados indicam que 50% (cinquenta por cento) dos participantes responderam que são apoiados somente em certos momentos por estes profissionais; no entanto 18,7% (dezoito vírgula sete por cento) disseram que os gestores da escola lhes dão apoio e o restante, 31,3% (trinta e um vírgula três por cento) destacam que recebem todo o apoio, sendo apoiados e auxiliados plenamente.

Gráfico 8 – Apoio da coordenação e direção ao professor.



DADOS DA PESQUISA (2023)

Gráfico 9 – Relevância da formação continuada dos professores.



DADOS DA PESQUISA (2023)

A relevância da formação continuada foi outra questão levantada na pesquisa (Gráfico 9). Assim, para a inclusão e o planejamento, 81,3% (oitenta e um vírgula três por cento) dos professores que participaram da pesquisa acreditam que a formação continuada é essencial; e para 12,5% (doze vírgula cinco por cento) dos participantes, a formação continuada tem importância. Apenas 6,2% dos participantes responderam que a formação continuada pouco importa para esses aspectos.

4.5 Comparação dos Resultados

Para se ter uma visão mais clara do panorama geral dos resultados obtidos nessa pesquisa, propõe-se a análise dos dados de forma comparativa (Quadro 1), divididos em colunas com duas perspectivas: positivo e negativo, em relação às questões abordadas.

Assim, como se pode observar no quadro 1, de acordo com os dados coletados, a visão dos professores participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão, sobretudo de pessoas com deficiência, nas escolas é bastante positiva. No tópico “organização escolar”, as escolas tiveram uma avaliação positiva por 73,4% (setenta e três vírgula quatro por cento) dos participantes em média, que avaliaram as escolas como parcialmente preparadas e o espaço físico parcialmente adaptado. Isso demonstra que, de acordo com a amostragem, as escolas de Brusque e região não estão nas condições observadas por Branco e Parizotto (2016) em seus estudos, nos quais as escolas foram descritas como inadequadas, sem estruturas e sem adaptações. No entanto, o acento presente pela expressão “parcialmente” indica que, apesar de se ter avançado nesse processo, ainda há muitas dificuldades, desafios e barreiras que precisam ser abordados, discutidos e superados; como indicam Rosa e Papi (2017).

No tópico “preparação dos professores”, houve um certo equilíbrio entre as médias de avaliação, ficando 56,3% (cinquenta e seis vírgula três por cento) para os resultados positivos e 43,7% (quarenta e três vírgula sete por cento) para os negativos. Nesse item, pode-se perceber que os participantes avaliaram de forma

positiva a adequação de atividades e a percepção da sua preparação pessoal; no entanto a maioria avaliou de forma negativa a preparação dos professores de forma geral, classificando-os como pouco preparados para o processo de inclusão da diversidade de alunos que as escolas têm recebido.

Quadro 1 – Comparação de resultados.

TÓPICOS	RESULTADOS	
	POSITIVOS	NEGATIVOS
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	75% – Escolas parcialmente preparadas 6,3% – Escolas preparadas	18,8% – Não possuem nenhum preparo
	62,5% – Espaço físico parcialmente adequado	37,5% – Nada adequado
	73,4 %	26,6
PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES	6,3% – Professores da escola estão preparados	93,8% – Pouco preparados
	68,8% – Atividades são adaptadas com certa frequência 18,8% – Adaptação com frequência	12,5% – Não acontecem adaptações
	43,8% – Como professor, eu me sinto parcialmente preparado 31,3% – Preparados	25% – Não me considero preparado
	56,3%	43,7
FORMAÇÃO E APOIO AO PROFESSOR	18,7% – Os professores recebem apoio dos gestores 31,3% – Os gestores apoiam e auxiliam plenamente	50% – Somente em certos momentos
	81,3% – A formação continuada é essencial	6,2% – Pouco importa
	65,7%	34,3

DADOS DA PESQUISA (2023)

Essa diferença da média das respostas ligeiramente positiva indica que há um movimento e até mesmo um certo progresso em relação ao processo de inclusão nas escolas; porém, deve-se concordar com Callonere e Hübner (2012), quando as autoras afirmam que a qualificação profissional e o preparo dos professores no atendimento a um público cada vez mais heterogêneo de alunos são alguns dos vários desafios encontrados na escola. Parte da justificativa, como apontam Oliveira *et al.* (2012), é que a maioria dos professores, que estão nas escolas, não tiveram em sua formação acesso ao conhecimento sobre Educação Especial e inclusiva, que poderia tê-los preparado mais para receber esse grupo de estudantes.

A questão sobre a relevância da figura do professor auxiliar nas salas de aula não foi considerada para compor o quadro, por se entender que esse profissional tem mais relação com o apoio, do que com a preparação do professor; além disso, por unanimidade, todos os professores reconheceram que é muito necessário ter um professor auxiliar preparado para a inclusão em sala. Para Schreiber (2012), o suporte do professor auxiliar de Educação Especial é a ponte para efetivar a inclusão nas salas de aula.

No último tópico do Quadro 1, que trata sobre a “formação e apoio ao professor”, nota-se que, em média, os resultados foram mais positivos, com 65,7% (sessenta e cinco vírgula sete por cento), do que negativos, com 34,3% (trinta e quatro vírgula três por cento). Apesar desse resultado expressivo, é preciso observar que, nesse tópico, a questão sobre o apoio recebido pelos gestores da escola apresentou um empate entre o positivo e negativo. Uma metade dos participantes afirma que recebe apoio, inclusive plenamente; e a outra metade declara que recebe apoio somente em certos momentos. O fato de nenhum dos participantes selecionar a opção “não apoiam”, reforça o avanço que se apresenta em relação à mudança de atitude da equipe gestora (direção e coordenadores) das escolas. Afinal, os gestores, segundo Cavalcante (2005), devem estar atentos às novas práticas inclusivas e apoiar a equipe da escola no desenvolvimento de atitudes inclusivas. Em relação ao papel do coordenador, Geglio

(2012) ressalta que em uma escola inclusiva, o coordenador é o verdadeiro agente da inclusão, apoiando e orientando professores e alunos para práticas e atitudes tolerantes, não preconceituosas e, portanto, inclusivas. Entretanto, Chaves *et al.* (2020) ressaltam que, para a construção de uma escola inclusiva, é necessário o envolvimento não só dos gestores, mas também de professores, alunos e membros da comunidade; pois essa transformação exige mudança de conceito, de atitude, de planejamento, de infraestrutura, de políticas pedagógicas; e o apoio deve ser de todos por todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável a importância da realização de pesquisas que ouçam os profissionais que atuam no contexto escolar sobre suas práticas e opiniões, principalmente, a respeito da inclusão escolar. Esta pesquisa, que teve como objetivo investigar a visão dos professores acerca do processo de inclusão nas escolas, ficou restrita a escolas do município de Brusque e região; podendo, dessa forma, não ser um retrato da realidade de outras cidades ou regiões brasileiras. Temos consciência de que o número reduzido de participantes (apenas 16) também não é suficiente para abranger todas as escolas da região. Por isso, os resultados apontados nesta pesquisa, podem não representar a realidade fidedignamente; no entanto a relevância da realização deste projeto de pesquisa está em despertar a visão investigativa de um profissional pesquisador.

As dificuldades encontradas durante o processo de pesquisa envolveram desde a elaboração de uma questão problema, que norteasse a pesquisa, a criação de perguntas pertinentes e com significado, dentro do contexto inclusivo e conseguir com que os profissionais respondessem as questões, a produção de um projeto, o levantamento bibliográfico até o convite e o envio dos questionários para os professores participantes e a obtenção de um número relevante de respostas. Selecionamos poucos profissionais e sentimo-nos um pouco frustrados ao receber o retorno de praticamente metade deles. Mais tarde, durante a

análise dos resultados, percebemos que o questionário poderia ter sido enviado para mais pessoas; e que assim poderíamos ter recebido mais respostas. Porém, não havia tempo para novos envios e, desse modo, optamos por fechar a análise com os dados que tínhamos recebido.

A expectativa que tínhamos era que os professores tivessem uma visão mais negativa sobre o processo escolar. Afinal, é muito comum nas conversas em sala de professores nas escolas ouvir-se reclamações e mais reclamações sobre problemas com alunos, com pais, com a direção, com o governo, com a falta de políticas públicas adequadas ao chão da sala de aula; tanto de forma geral, quanto em relação ao processo de inclusão. São muitas reclamações. No entanto, contradizendo surpreendentemente o que os autores que compuseram a base teórica desta pesquisa expõem, os dados mostraram que os professores participantes têm uma visão positiva do processo de inclusão nas escolas; pois, em sua maioria, afirmam que as escolas estão preparadas, o espaço físico está adequado, as atividades são adaptadas e têm o apoio dos gestores. Além disso, os professores se sentem preparados para desenvolver ações de inclusão e percebem que a formação continuada é fundamental para que o processo avance. É curioso observar, entretanto, que o único item que teve uma avaliação bastante negativa foi quando se questionou sobre a preparação dos professores de forma geral; nesse item os pesquisados consideraram que os demais professores não estão preparados.

As teorias que tratam sobre o tema da educação inclusiva utilizadas na composição da base teórica deste artigo datam de 2004 a 2020. Isso pode representar que (1) depois de 2020 houve mais investimento em ações inclusivas nas escolas; (2) houve naturalmente uma renovação do corpo docente formado por profissionais mais jovens e mais preparados para a educação inclusiva; (3) o campo de pesquisa não foi representativo o suficiente, de modo que a pesquisa não retrata a realidade da região; ou (4) todas as ponderações anteriores são verdadeiras.

Se considerarmos a última ponderação verdadeira, isso evidencia que há necessidade de se realizar pesquisas futuras que abarquem essa nova visão dos professores acerca da inclusão escolar, trazendo reflexões mais positivas sobre a inclusão, com relatos de práticas e ações que possam indicar um caminho para os novos professores, e ampliando de forma mais específica a pesquisa nesse campo. Esperamos, dessa forma, que os leitores que chegaram até aqui possam se sentir motivados com este trabalho, para também desbravar o âmbito escolar e as opiniões de diversos profissionais na educação, na busca de mais problemáticas e resoluções que possam refletir a construção de um ambiente escolar inclusivo e de qualidade para “todos” os educandos.

REFERÊNCIAS

AMARO, D. G. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: a escola. v. 3. Brasília: SEESP/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 17 de nov. de 2023.

ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações Curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Catalão; 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/596498378/Dissertacao-Maria-Alice-de-Araujo-2019> Acesso em: 17 nov. 2023.

BRANCO, Marli R.; PARIZOTTO, Zelia A. M. Discurso dos professores de educação física quanto a inclusão de alunos com deficiência: possibilidades ou conflitos? **Horizontes – Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 80–98, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5741> Acesso em: 08 nov. 2023.

CALLONERE, Andréa. HÜBNER, Maria Martha da Costa. **O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso.** Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11196/6962> Acesso em: 28 nov. 2023

CAVALCANTE, Meire. Como criar uma escola acolhedora. In: **Nova Escola.** mar, ed 180. São Paulo: Editora Abril, 2005.

CHAVES, Laila Suellen Santana *et al.* **O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva.** E-book IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1026–1040. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73851> Acesso em: 17 nov. 2023

DINIZ, Yasmine. **Conheça os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular.** Gestão da Escola, 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/os-desafios-da-inclusao-escolar-no-cotidiano-da-escola-regular/> Acesso em: 16 nov. 2023.

DOMINGUES, Rosely; OLIVEIRA Flávio M. de. Adaptação de conteúdos e avaliação para alunos com DI. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE.** Versão *online*. Vol. 1. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_ufpr_roselydomingues.pdf Acesso em: 17 nov. 2023

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. *In Inclusão-Revista da Educação Especial.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Brasília, v.1, n.1, pp. 40–46, out. 2005. Acesso em: 7 nov. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, p. 109–126, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia A. R.; PIRES, José; PIRES, Gláucia N. da Luz; MELO, Francisco R. L. Vieira de (ORG.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOGNON, D. G.; LEICHSENRING, G. G.; KANIA, P. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência: possibilidades e limitações**. 2006. Monografia (Especialização) – IBPEX: Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, Universidade Regional Integrada, Erechim.

OLIVEIRA, Elizângela de Souza; SILVA, Talita Pepes da; PADILHA, Meyrecler Aglair de Oliveira; BOMFIM, Raphaela da Silva. Inclusão social: professores preparados ou não?. **Revista Contribuição do Leitor**, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>. Acesso em: 14 out. 2024.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *In*: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, v.4, n.1 p. 33-40, jan./jun. 2008.

ROSA, K. B.; PAPI, S. O. G. **Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum**. XIII Congresso Nacional de Educação, pp. 13831-13846, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTANA, M. M. de; ALMEIDA, R. S. de. O papel do professor na inclusão de estudantes com autismo. **Revista Interseção**, v. 5, n. 1, p. 101-109, 2023. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/522> Acesso em: 7 nov. 2023.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SASSAKI, R. K.A. Inclusão: o paradigma do século 21. *In* **Inclusão-Revista da Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Brasília, v.1, n.1, pp. 19-23, out. 2005. Acesso em: 7 nov. 2023.

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

SCHREIBER, Dayana V. F. A. **Política Educacional, Trabalho Docente E Alunos Da modalidade Educação Especial:**

Um Estudo Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.

2012. Disponível em: <http://ppeeess.ufms.br/wpcontent/uploads/2016/02/dayana.pdf> Acesso em: 17 de nov. de 2023.

SILVA, J. P.; PANAROTTO, J. **A inclusão no contexto atual.**

2014. Faculdade de Administração da Associação Brasiliense de Educação FABE – Marau –RS.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 28 de nov. de 2023.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Raquel Maria Cardoso PEDROSO⁷
Grasielli Aparecida de ALMEIDA⁸
Thaiane Gabriele Pinheiro PINTO⁹

RESUMO: Este artigo aborda a questão da “violência na escola” e tem como objetivo principal investigar se a escola se preocupa em tomar medidas em situações de violência, sobretudo com os alunos público-alvo da Educação Especial. Para atingir esse objetivo, foi elaborado um questionário com questões, a partir das quais fosse possível (i) avaliar se os professores já presenciaram atos de violência na escola; (ii) investigar se a escola utiliza medidas de segurança para prevenir (ou inibir) os atos de violência; e (iii) observar qual a percepção dos participantes sobre a segurança na escola. Procedeu-se uma pesquisa exploratória, cujos dados foram analisados dentro de uma abordagem predominantemente qualitativa. Concluindo-se que os participantes consideram que as escolas são lugares seguros e há a preocupação de implementar medidas que possam garantir e inibir as manifestações de violência na escola, sobretudo com o público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: comunidade escolar; educação especial; violência.

⁷ Mestra em Linguística. Coordenadora do curso de Educação Especial e docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE.
E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

⁸ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: grasielli.almeida@unifebe.edu.br

⁹ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: thaiane@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

De forma geral, a violência é considerada uma das principais formas de representação de atos de incivilidade presentes na sociedade, violando um dos direitos da humanidade mais importantes, o direito à vida (Silva; Negreiros, 2020). E a instituição escolar tem sido cenário de muitas formas de violência; que podem estar presentes nos ambientes escolares de diferentes maneiras: física, verbal e/ou psicológica. A diversidade da população estudantil, o ingresso de pessoas com deficiência e transtornos nas escolas, entre outros fatores, são aspectos que podem contribuir para o crescimento de casos de violência em escolas, motivados pelo medo do desconhecido, do novo.

Neste artigo, será abordada a questão da “violência na escola”, para entender como a comunidade escolar percebe essa questão e se prepara para agir diante dessas situações, principalmente em relação ao público-alvo da Educação Especial. Dentro do ambiente escolar, a violência pode partir tanto do quadro de colaboradores quanto dos próprios discentes. É notório, no contexto atual, que a forma como a pessoa com necessidades educacionais enfrenta os diversos desafios no espaço escolar força-a a lidar com as diversas formas de violência. Portanto, é importante que a escola e a comunidade escolar estejam comprometidas e preparadas para agir com acolhimento e segurança, a fim de oferecer uma educação de qualidade e mais humana para todos.

Entende-se por violência escolar, os atos físicos, psicológicos e verbais cometidos por agentes da comunidade escolar. Assim, discutir sobre violência nos espaços educacionais na atualidade é fundamental, considerando todos os perigos que podem trazer para todos os estudantes, e, principalmente, para os educandos com deficiências ou transtornos, que são o público da Educação Especial. É importante evitar que a violência se naturalize. Assim, ao refletir sobre uma educação que coloque em primeiro lugar a qualidade de vida do educando, seu desenvolvimento pleno, visando sua autonomia e emancipação, está-se levantando uma discussão

sobre como a comunidade escolar deve aprender a conviver e lidar com as diferenças de forma respeitosa, solidária e participativa; percebendo que todos somos diferentes e, por isso, não se tem motivo para discriminar. (Carreira, 2005).

Conforme aponta Carreira (2005, p. 13), “o perfil dos educadores e dos gestores pede uma transformação reflexiva que acompanhe as necessidades de nossa época.” Dessa forma, assumir uma postura que busque solucionar as diversas formas de violência que podem ocorrer, torna-se necessário para que a educação e o senso de segurança e pertencimento sejam efetivos; e que o educador esteja preparado para acolher e encaminhar as queixas de violência de forma correta, sem expor a criança.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se a escola se preocupa em tomar medidas em situações de violência, sobretudo com os alunos público-alvo da Educação Especial. Para atingir esse objetivo será importante (i) avaliar se os professores já presenciaram atos de violência na escola; (ii) investigar se a escola utiliza medidas de segurança para prevenir (ou inibir) os atos de violência; e (iii) observar qual a percepção dos participantes sobre a segurança na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Violência na Escola

A educação é capaz de transformar vidas e fazer o diferencial, porém a escola é ainda um espaço de exclusão e um ambiente repressor para muitos estudantes, podendo ocorrer o desrespeito e ataques às particularidades do outro, por meio de ações violentas, mesmo que essa não seja sua intenção. Isso são reflexos de um aprendizado repressivo (Pina; Araújo, 2014). A criança, como um sujeito ativo e em processo de desenvolvimento, necessita de intervenções mais eficazes e firmes por meio do diálogo e da reflexão. Utilizar medidas disciplinares que apenas apresentam resultados momentâneos, não é o melhor caminho. Pina e Araújo (2014) destacam que é papel da gestão escolar compreender as

especificidades de cada aluno e promover o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e segura, para que todo estudante possa desenvolver a autonomia e aprimorar suas habilidades, visando uma educação significativa e de qualidade. Portanto, é fundamental criar um ambiente acolhedor, onde as relações entre alunos, professores e funcionários sejam positivas, com valorização de uma cultura escolar respeitosa que possibilite o fortalecimento emocional. Afinal, quando se sentem acolhidos e respeitados, os estudantes ficam menos propensos a desenvolver atitudes negativas ou violentas como forma de expressão.

A violência nas escolas afeta a qualidade do ensino no ambiente de aprendizagem e o bem-estar dos alunos e deve ser uma preocupação de todos, pois a violência pode assumir diversas manifestações, incluindo *bullying*, agressões físicas, verbais gratuitas ou até mesmo motivado pelo uso de drogas ilícitas dentro das instalações escolares. A violência nas escolas não apenas prejudica o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também afeta profundamente sua saúde mental e emocional, pois a escola passa a ser um ambiente de medo e ansiedade. E isso não é prerrogativa da escola pública, como muitos podem supor, pois a violência acontece em todas as camadas da sociedade. No entanto, professores de escola pública e de escola particular costumam ter “concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral de violência e de como lidar com os alunos adolescentes.” (Priotto; Boneti, 2009, p. 164). Enquanto na escola particular as medidas são implementadas a partir da equipe gestora, e, não raro, o aluno identificado como pivô da violência é “convidado a se retirar”; na escola pública a questão é aberta para discussão na comunidade escolar, os pais e a comunidade local também são envolvidas dependendo do caso, e quando se identifica o aluno pivô da manifestação de violência, os pais ou responsáveis são chamados, mas o aluno não pode ser excluído da escola.

A violência verbal nas escolas é uma situação preocupante, que afeta tanto os alunos quanto os educadores. Ela se manifesta por meio de palavras, insultos, ameaças e humilhações, criando

um ambiente tóxico de aprendizado. Essa forma de violência tem repercussões profundas no bem-estar emocional dos alunos, podendo causar danos psicológicos a longo prazo. Além disso, ela não se limita apenas aos alunos; professores, pais e funcionários estão suscetíveis a episódios de desrespeito criando um ambiente nada harmônico por todo o espaço escolar, comprometendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. (Paula e Silva; Salles, 2010).

2.2 Aspecto Legal

Historicamente a violência foi usada tanto em casa quanto na escola como forma de educação. Era comum em casa os pais usarem chinelos, cintas, varas ou mesmo as próprias mãos para surrarem os filhos quando esses “saíam da linha”. Infelizmente isso não é coisa do passado. De acordo com os dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o disque 100, que é um canal de denúncias, registrou no primeiro semestre de 2021, 50.098 (cinquenta mil e noventa e oito) denúncias, 81% (oitenta e um por cento) dos casos ocorreram dentro da casa da própria vítima por familiares (Brasil, 2021).

Em 1990, o Congresso Nacional aprovou a Lei 8.069, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente (ECA), representando uma importante vitória na proteção e no combate à exploração infantil que já havia sido naturalizada nas sociedades menos afortunadas, negando à criança e ao adolescente o direito à educação escolar. (Brasil, 1990). Seis anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394, de 1996, reforçou a obrigatoriedade da permanência na escola de crianças e adolescentes na faixa dos 3 aos 17 anos, ou seja, até a conclusão do Ensino Médio (Brasil, 1996). Essas leis consistiram em um grande reforço, na época, contra a violência e a exploração praticadas contra crianças e adolescentes.

Depois de casos extremos de violência em escolas, como o ataque de Columbine, em 1999 nos EUA, que deixou 12 mortos e muitos feridos, a violência nas escolas e o problema de relações

abusivas entre alunos e entre professores e alunos começaram a estar na pauta das discussões políticas no mundo todo. A expressão *bullying* foi apresentada ao mundo e essa preocupação não saiu mais da esfera educacional. (Marran, 2017).

Pereira, Silva e Nunes (2009), descrevem o *bullying* em escolas no interior de Portugal, destacando que o problema da violência contra crianças e jovens também envolve as populações em vulnerabilidade social e pessoal em centros urbanos e instituições, não só na escola. Segundo as autoras, o combate a qualquer forma de violência requer uma abordagem abrangente com participação e envolvimento de toda a comunidade escolar. Afinal,

Histórias de vida se cruzam e se apresentam no dia a dia do contexto escolar, envolvendo fatos e perspectivas de violências, exigindo de todos nós um posicionamento e uma atitude pró-ativa na direção de superar esta problemática (Pereira; Silva; Nunes, 2009, p. 457).

Para prevenir a violência, estratégias, que visem a conscientização, devem ser criadas; palestras e programas que envolvam as crianças e adolescentes podem ser uma alternativa viável. No entanto, é fundamental que o respeito e a empatia devam ser sempre o foco para a resolução de problemas que envolvem a violência. Assim, promover um ambiente inclusivo, no qual as diversidades dos estudantes sejam valorizadas, desempenha um papel fundamental para que essa questão seja combatida e até prevenida (Silva; Salles, 2010).

No Brasil, em 2015, a Lei 13.185, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Essa lei, que ficou conhecida como Lei de *Bullying*, estabelece parâmetros para o combate à prática de intimidação sistemática, que é o assédio e/ou o *bullying*, apresentando classificação e descrição dos atos abusivos que podem ser enquadrados nesta denominação. (Brasil, 2015).

Infelizmente outros episódios de violência extrema em escolas, com ataques que resultaram em mortes de crianças e adolescentes, sucederam o acontecido em Columbine, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil. E com o avanço das tecnologias de comunicação,

que abre espaço para o *cyberbullying*, que é um tipo de violência *online*, possivelmente novos episódios de violência extrema devam surgir. É preciso fortalecer a saúde mental dos estudantes, orientar os professores, estar atento e combater toda forma de violência, pois a violência de casa se estende à escola e vice e versa.

2.3 A Violência Contra a Criança com Deficiência

Infelizmente, é comum que alunos com alguma deficiência que frequentam a rede regular de ensino sejam suscetíveis a sofrerem algum tipo de violência, principalmente o *bullying*. Isso acontece porque, na maioria das vezes, o agressor também sofre alguma violência e procura crianças mais vulneráveis para fazer de vítima. Dessa forma, ele tem a ilusão de que está “vencendo” em algum lugar.

Segundo Dias e Pingoello (2016), o *bullying* afeta o desenvolvimento emocional e a aprendizagem da vítima, e isso acontece de forma mais grave com os alunos com necessidades educacionais especiais, pois além de terem de superar suas próprias limitações, precisam encarar diariamente a discriminação e o preconceito. É preciso analisar as relações que se estabelecem entre os sujeitos na educação inclusiva, para compreender como o *bullying* se estabelece nesse contexto.

A prevenção passa primeiramente pelo conhecimento, dessa forma, toda equipe pedagógica de posse desses conhecimentos poderão oferecer melhores atendimentos aos casos de *bullying*, identificando as ações contra crianças com deficiência afim de prevenir e combater esse mal (Dias; Pingoello, 2016, p. 41).

A violência impossibilita que as crianças com necessidades educacionais especiais valorizem seu próprio potencial. Elas se diminuem e acreditam que não são capazes de aprender e utilizar todas as suas habilidades, tornando-se, assim, mais vulneráveis ainda. Isso exclui seus direitos primordiais à educação de qualidade, e o espaço escolar se torna um ambiente inseguro, impedindo que sejam capazes de aprender e alcançar seu pleno desenvolvimento (Dias; Pingoello, 2016).

A violência impossibilita que as crianças com necessidades educacionais especiais valorizem seu próprio potencial. Elas se diminuem e acreditam que não são capazes de aprender e utilizar todas as suas habilidades, tornando-se, assim, mais vulneráveis ainda. Isso exclui seus direitos primordiais à educação de qualidade, e o espaço escolar se torna um ambiente inseguro, impedindo que sejam capazes de aprender e alcançar seu pleno desenvolvimento (Dias; Pingoello, 2016).

A sensibilidade e a dedicação são características que devem ser exigidas dos profissionais da Educação Especial e inclusiva. É um compromisso que se reflete na construção de uma sociedade que valoriza a diversidade e garante igualdade de oportunidades para todos. Nas escolas, o atendimento educacional especializado tem a prerrogativa de identificar, elaborar, organizar e propor recursos didático-pedagógicos que contribuam para a acessibilidade e a eliminação de barreiras para que todos os alunos possam participar de forma plena, considerando suas necessidades específicas, tornando a escola um espaço seguro para aprendizagem. (Brasil, 2008). Dessa forma, é mister que a comunidade escolar tenha consciência sobre a necessidade de uma sociedade mais humanizada para o enfrentamento da violência; pois a escola não é uma ilha isolada, é parte integrante da sociedade, de maneira que uma interfere na outra, e juntas vão se desenvolvendo.

Assim, a escola deve ser um lugar seguro, onde as crianças com necessidades educacionais especiais superem as condições de violência e sejam tratadas de forma respeitosa e com dignidade. Como um espaço de formação dos cidadãos, todos que pertencem à comunidade escolar devem aprender a lidar com as diferenças com respeito. A inclusão ocorre quando todos aprendem a conviver e estão conscientes de seus direitos. Afinal, “o direito de o ser humano ser tratado dignamente pelo poder público é uma questão essencial para o desenvolvimento de uma educação libertadora para um país democrático e socialmente desenvolvido” (Souza, 2020).

2.4 A Violência e a Saúde Mental

A violência psicológica é corriqueira, é uma violência silenciosa, que não deixa marcas aparentes, mas é capaz de abrir grandes feridas na alma. São olhares, falas, comentários maldosos, comparações, ameaças que, geralmente, estão atrelados ao cotidiano da vítima, seja em casa ou na escola. É tão importante que a criança aprenda a falar o que está sentindo, quanto é importante que o adulto responsável saiba acolher e ouvir essa criança. As crianças com deficiência passam por isso frequentemente, pois o preconceito é resultado da contradição em relação aos “padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade.” (Nhaquila, 2011). Ou seja, preconceito é a não aceitação daquilo que foge ao padrão preconcebido, que são as diferenças.

A violência silenciosa abrange vários vieses complexos, muitas vezes não notamos que acometemos, seja na hora de conter uma crise, algo comum que as crianças passam em virtude de sua condição, quando a seguramos com força para tentar controlá-la, sem ter noção de sua sensibilidade, podemos machucá-la; ou quando alteramos o tom de voz, que pode impactar mais as crianças com deficiência ou transtornos do que as outras. De acordo com Nhaquila (2011), por ser um espaço de interação, é na escola que se pratica a rotulação (estigma) e a violência psicológica, situações que aparecem no desrespeito ao outro por questões estereotipadas. Nesse contexto, o professor é um “agente facilitador do desenvolvimento de atitudes de tolerância entre os jovens e com isso contribui para a prevenção da violência e para a educação para a paz.” (Paula e Silva; Salles, 2010).

Como medida de prevenção e fortalecimento da saúde mental da criança, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define cinco Campos de Experiência que devem ser desenvolvidos desde a Educação Infantil. O primeiro Campo de Experiência é “O eu, o outro e o nós”, que se refere à percepção da própria identidade, a compreensão sobre si como indivíduo e nas relações com os

outros, enfatizando “o desenvolvimento da autoestima, da empatia, do respeito às diferenças e da capacidade de conviver harmoniosamente com os colegas.” (Dalcorso, 2024, *online*).

O período da infância e da adolescência são marcados, entre outras coisas, por brincadeiras e vivências, que estimulam o crescimento e a maturação, por meio das relações sociais e afetivas. Por isso, a escola é o melhor lugar para se desenvolver a saúde mental, pois as frustrações e conflitos e as superações e alegrias são vivências que trazem aprendizados e experiências que serão importantes para o desenvolvimento. Nesse contexto, a violência pode ser muito destrutiva se a criança não souber se defender. Segundo Faraj *et al.* (2022), um indivíduo saudável mentalmente é aquele que (1) reconhece que tem falhas, que pode errar; (2) entende que tem limite, que não pode fazer tudo para todos; (3) vivencia as emoções, não as nega, e sabe dizer o que está sentindo; (4) enfrenta os desafios e as mudanças sempre procurando uma forma de se adaptar; (5) reconhece quando não está bem e sabe procurar ajuda para lidar com traumas e transições importantes.

A escola e a família não ajudam na maturação do indivíduo se facilitarem as coisas para ele, se assumirem suas dores, se ficarem compensando o sofrimento com agrados. Esses atos não auxiliam no desenvolvimento de uma boa saúde mental. É importante estar atento aos perigos, orientar, acolher, ouvir, mas respeitar e deixar que as crianças façam as escolhas, que experimentem que vivam, independentemente de qualquer condição. Só assim, elas serão capazes de desenvolver as cinco habilidades que as farão adultos mentalmente saudáveis.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, que tem uma abordagem predominantemente qualitativa, com levantamento de dados ou *survey*. O tipo de pesquisa de levantamento de dados ou *survey*, enquanto método de pesquisa, mostra-se relevante no âmbito educacional devido ao seu caráter amostral. O rigor da pesquisa

indica possibilidade de generalização a partir de uma amostragem, o que é útil quando o acesso à população total é inviável (Pereira; Ortigão, 2016).

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado com dez perguntas fechadas, que “podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões” (Barbosa, 2008, p. 1). Para compor o perfil, os participantes foram questionados sobre o gênero, o tipo de instituição na qual trabalham e sua função na escola. As sete questões seguintes abordaram mais diretamente a questão da violência envolvendo o público da Educação Especial, a preparação e medidas de segurança caso ocorra algum ato de violência e o trabalho conjunto da comunidade escolar no combate à violência nas escolas.

Esta pesquisa foi realizada de forma digital, por meio de um questionário realizado no aplicativo *Google Forms*. e disponibilizado eletronicamente para 30 profissionais da educação das redes pública e privada de Brusque, Santa Catarina, entre outubro e novembro de 2023; ressalta-se que todos os questionários retornaram respondidos.

A partir das respostas, foram elaborados gráficos com dados quantitativos, que foram analisados qualitativamente para melhor compreensão. Além disso, mediante as análises, utilizou-se embasamento teórico para explicar todo o exposto nos gráficos garantindo maior enriquecimento científico no decorrer da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

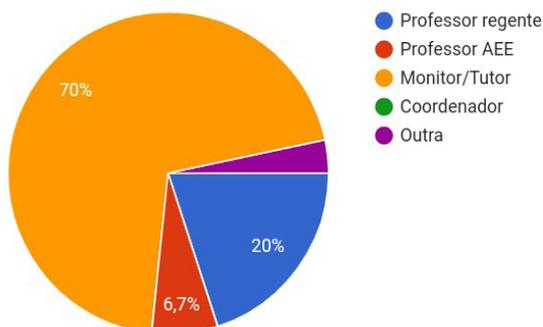
4.1 Perfil dos Participantes

Para compor o perfil dos participantes da pesquisa, inicialmente, foi questionado sobre a identificação de gênero (Gráfico 1). E, surpreendentemente, 93,3% (noventa e três vírgula três por cento) dos participantes identificaram-se do gênero feminino, enquanto 6,7% (seis, vírgula sete por cento) dos participantes declararam-se do gênero masculino.

COs participantes da pesquisa, em relação à identificação de gênero, declararam-se majoritariamente femininos (93,3% – noventa e três vírgula três por cento), enquanto 6,7% (seis vírgula sete por cento) dos participantes identificaram-se com o gênero masculino. Esse perfil, certamente, influencia os resultados, que poderiam ser diferentes se houvesse um equilíbrio entre os gêneros, ou se a maioria fosse masculina. Coincidentemente, os resultados numéricos apresentados foram os mesmos, quando se questionou o tipo de instituição na qual atuam. Sendo que 93,3% (noventa e três vírgula três por cento) atuam na rede pública e 6,7% (seis vírgula sete por cento) dos participantes na rede privada. Isso, no entanto, não significa que as respostas do público feminino são da rede privada de educação.

O questionamento sobre a função dos participantes apresentou uma pouco mais de variedade (Gráfico 1), sendo que a maioria dos participantes, 70% (setenta por cento) atua como monitores/tutores de alunos com necessidades educacionais especiais, 6,7% (seis vírgula sete por cento) são professores da sala de AEE¹⁰; 20% (vinte por cento) são professores regentes e 2,3% (dois vírgula três por cento) exercem outra função, sem identificar qual.

Gráfico 1 – Função dos participantes



DADOS DA PESQUISA (2023)

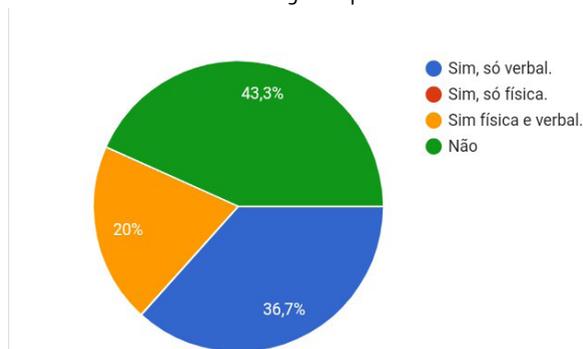
¹⁰ AEE – Atendimento Educacional Especializado

Os participantes da pesquisa são, em sua maioria, mulheres que atuam como monitoras/tutoras de inclusão em escolas públicas. A presença expressiva de mulheres na educação, também é apontada no censo do MEC de 2021, que indica, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2023), na educação infantil, um total de 97,2% (noventa e sete vírgula dois por cento) dos docentes do gênero feminino; e, nos anos iniciais do ensino fundamental, dos 1,4 milhão de docentes, 77,5% (setenta e sete vírgula cinco por cento) são mulheres. Esses dados demonstram que a amostra desta pesquisa representa a média de profissionais na educação que atuam na etapa em que se inicia a trajetória escolar regular no Brasil.

4.2 Sobre a Violência na Escola

A escola, antes de tudo, precisa ser um ambiente educacional seguro, que promova o crescimento e o aprendizado, de forma tranquila e sem qualquer agressão física, verbal ou psicológica. Por isso, é necessário que se reflita, que se discuta sobre a violência no ambiente escolar, porque sua “manifestação [é] contumaz entre estudantes, entre professores e estudantes e, ainda, entre governantes e professores.” (Souza, 2020, p 2).

Gráfico 2 – Presenciaram algum tipo de violência



DADOS DA PESQUISA (2023)

Essa declaração de Souza (2020) pôde ser comprovada quando os participantes foram questionados se já haviam presenciado algum tipo de manifestação de violência na escola (Gráfico 2) e, observa-se que, apesar de 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) dos participantes declararem que nunca presenciaram violência física ou verbal no ambiente escolar; 56,7% (cinquenta e seis vírgula sete por cento), responderam afirmativamente. Desses, 36,7% (trinta e seis vírgula sete por cento) afirmam ter presenciado apenas violência verbal e 20% (vinte por cento) já presenciaram violência verbal e física no ambiente escolar.

Em relação ao envolvimento do público da Educação Especial, Souza (2020 p. 16) alerta que as crianças com deficiência são naturalmente mais vulneráveis, e dificilmente falam o que aconteceu porque não compreendem que determinado ato do colega e/ou professor era de violência. Por isso é fundamental que o professor ou o monitor esteja atento.

Para entender a percepção que os participantes tinham sobre a segurança e o envolvimento do público da Educação Especial em situações de violência, foram questionados os itens que compõem o Quadro 1. Assim, em relação ao primeiro item que tratava da percepção da comunidade escolar sobre o envolvimento do público da Educação Especial em situações de violência, apenas 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) dos participantes confirmaram que os alunos, público-alvo da Educação Especial estava envolvido, no entanto 76,7% (setenta e seis vírgula sete por cento) negou o envolvimento. Os dados confirmam que os estudantes com deficiência sofrem, ou estão envolvidos em situações de violência na escola, confirmando a ocorrência de *bullying*, como apontam Diaz e Pingoello (2016).

Para evitar os atos de violência é importante investir em treinamentos para agir em emergências nas escolas. O item 2 mostra que os resultados desse questionamento indicam que apenas 30% (trinta por cento) já participaram de treinamentos; enquanto 70% (setenta por cento) alegam não terem participado de treinamentos em suas escolas. É preocupante observar que a

comunidade escolar está despreparada para agir e/ou orientar os educandos e intervir em situações de violência; pois a capacitação da comunidade escolar para responder com eficiência a emergências, sobretudo quando envolve questões de violência, além de salvar vidas promove um ambiente educacional bem-preparado para possíveis eventualidades.

Quadro 1 – Percepção da comunidade escolar sobre segurança

	SIM	NÃO	TALVEZ
1. Envolvimento do público da Educação Especial	23,3%	76,7%	--
2. Treinamentos de emergência	30%	70%	--
3. Segurança no ambiente escolar	66,7%	33,3%	--
4. Medidas de segurança eficientes	46,7%	10%	43,3%

DADOS DA PESQUISA (2023)

No Quadro 1, O item 3 questionava sobre a segurança no ambiente escolar, e, surpreendentemente, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) confirmaram que se sentem seguros em suas escolas; enquanto 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) negam sentir segurança no ambiente escolar. Os dados demonstram que, apesar de não haver treinamentos ou preparação para agir em situações de violência, a maioria sente que há segurança no ambiente escolar.

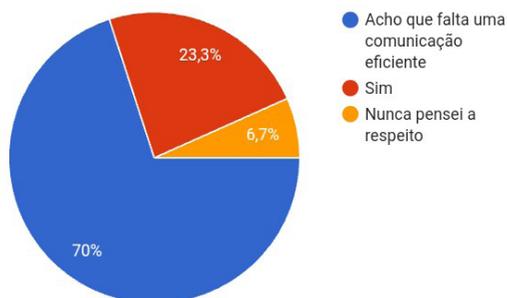
Uma escola segura garante um ambiente propício para o aprendizado, saudável e agradável para todos. Por isso, a questão sobre se há medidas de segurança na escola (no item 4 do quadro 1), como câmeras e controle de acesso, foi importante e trouxe dados muito interessantes. Para 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento) confirmaram que a escola tem medidas eficientes de segurança; 10% (dez por cento) não veem essas medidas

como eficientes e 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) acreditam que talvez sejam eficazes para combater a violência nas escolas, mas não têm certeza dessa segurança.

Os sistemas de vigilância, controle de acesso e alarmes de emergência, junto com tantas outras tecnologias têm um papel fundamental na segurança do ambiente escolar. “Essas medidas contribuem para a detecção precoce de ameaças e uma resposta rápida a situações críticas, aumentando a segurança dos alunos e do pessoal da escola.” (Patias, *et al.*, 2023 p. 3).

Para que os equipamentos e as medidas de segurança sejam eficazes, é muito importante haver uma comunicação clara entre os agentes da comunidade escolar (Gráfico 3). Ao serem questionados especificamente sobre a comunicação entre a equipe da sala de AEE e a equipe escolar, 70% (setenta por cento) dos participantes observaram que existe uma falha na comunicação entre a equipe escolar e o público da Educação Especial em relação às emergências. Entretanto, 23,3% (vinte e três vírgula três por cento) dos participantes acredita que existe uma comunicação eficiente e, apenas 6,7% (seis vírgula sete por cento) não pensa a respeito do assunto.

Gráfico 3 – Comunicação entre AEE e equipe escolar.



DADOS DA PESQUISA (2023)

De todos os obstáculos que a inclusão escolar enfrenta, segundo Miranda (2021), o real desafio que a inclusão gera não é a deficiência, mas sim todos os fatores sociais que perpassam pela inclusão, inclusive a comunicação. Uma comunicação eficiente entre a gestão escolar e o AEE facilita a compreensão e a resolução de possíveis conflitos no dia a dia escolar.

Se há violência na escola e há dificuldades de comunicação, então, a equipe escolar precisa implementar medidas para combater essa violência. Assim, ao serem questionados sobre se acreditavam que era possível a comunidade escolar trabalhar em conjunto para combater a violência na escola, a resposta afirmativa foi unânime, entretanto a 60% (sessenta por cento) dos participantes ressaltou que a comunicação é fundamental para esse intento. Isso demonstra que, como afirmam Sousa e Sarmiento (2009), uma parceria sólida entre a escola, a comunidade e as famílias, traduz uma realidade onde os benefícios são para todos os envolvidos. E a liberdade de expressão, o respeito e a paz são benefícios preciosos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar o respeito e a tolerância com o diferente, incentivar a paciência e ensinar a ser um bom ouvinte e a não julgar, mas observar e aprender; são características que promovem a cultura da paz, que é a principal medida contra a violência. Se combatemos o fogo com a água, devemos combater a violência incentivando a cultura da paz. E, nesse contexto, o professor é o principal agente na promoção de uma educação para a paz. Sendo assim, é preciso investir na formação de professores, no debate, na discussão e na preparação desses agentes.

A violência nas escolas é uma preocupação recorrente, por isso esta pesquisa se propôs a investigar se a escola se preocupa em tomar medidas, em situações de violência, sobretudo com os alunos público-alvo da Educação Especial. No processo para cumprir com esse objetivo, avaliou-se que a maioria dos professores que participaram da pesquisa afirmaram que já presenciaram atos de violência na escola, principalmente violência verbal e psicológica.

As escolas utilizam medidas de segurança como o uso de câmeras e, na percepção dos participantes da pesquisa, as escolas são ambientes seguros.

Fazer essa pesquisa foi um desafio, pois o tema da violência nas escolas é muito abrangente e, inicialmente, imaginamos que, ao concentrar-se nas medidas de proteção, poder-se-ia restringir o campo de pesquisa. Entretanto, ao passo que a pesquisa foi avançando, com as leituras para a composição da fundamentação teórica, novas perguntas surgiram, novas possibilidades de investigação despertaram interesse, e percebemos que o tema é muito mais profundo do que supúnhamos. Não teríamos pernas para ampliar a pesquisa, então, mantivemos o foco inicial. No entanto, ampliar a abrangência da pesquisa e investigar sobre a relação entre violência na escola e saúde mental; ou pesquisar sobre as medidas de proteção contra a violência, fazendo um contraponto com a ação do Conselho Tutelar e/ou da polícia; ou ainda perceber a influência entre a violência doméstica e a violência na escola; são algumas propostas de pesquisas que precisam de um tempo maior de investigação, podendo ser temas de dissertações ou teses em pesquisas futuras.

Mesmo não tendo tanta profundidade, esta pesquisa evidenciou o quanto o tema “violência na escola” é importante e precisa ser discutido em formações continuadas de professores de forma constante, pois é um tema inesgotável. E os profissionais da educação, sobretudo os professores que estão na linha de frente, precisam estar atentos e saber como agir, como acolher a vítima, preservando-a para que ela não seja exposta. A violência contra a criança e o adolescente pode acontecer na escola, mas também pode acontecer em casa ou na comunidade, no caminho para a escola, em qualquer lugar. E a vítima pode não estar oralizando, mas ela pode expressar o sofrimento por meio do corpo, da postura, das atividades e das reações. Por isso, é importante a sensibilidade do professor para perceber essa expressividade e saber como agir, o que fazer e a quem recorrer.

Logo, ficar atento à violência na escola é também promover a saúde mental. Assim, com professores mais atentos a estas questões, talvez a escola possa formar jovens mentalmente mais saudáveis. Mas esse é outro desafio!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Metodologia de pesquisa. 2008. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Publicado em 7 de março de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica> Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **81% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro de casa**. Publicado em 14 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa#> Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL, Secretaria Geral. **Lei 13.185**: de 06 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> Acesso em: 12 nov. 2023.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier. **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?** 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2011/09/CARREIRA-DEBORA-Violencia-nas-Escolas-qual-o-papel-da-Gestao.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

DALCORSO, Claudia Z. **O eu, o outro e o nós: Os campos de experiência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Site Elos Educacional. Publicado em 11 de março de 2024. Disponível em: <https://eloseducacional.com/educacao/eu-outro-nos-campos-experiencia-bncc/#>: Acesso em 13 jan. 2025.

DIAS, Fabiana B. G.; PINGOELLO, Ivone. *Bullying* na Educação Inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1458>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FARAJ, Suane; *et al.* Saúde mental na escola: reflexões sobre a saúde mental da comunidade escolar. **E-book**. Santa Maria/RS: UFSM, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Cartilha-Saude-Mental-na-Escola.pdf> Acesso em 13 jan. 2025.

MARRAN, Phellipe Böy. **Columbine: o massacre que apresentou o Bullying ao mundo**. Publicado em 17 de novembro de 2017. Canal Ciências Criminais. Site JusBrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/columbine-o-massacre-que-apresentou-o-bullying-ao-mundo/521659037> Acesso em 13 jan. 2025.

MIRANDA, Livia de Lima. **Educação inclusiva e violência escolar**: experiências de uma Escola Municipal de Petrópolis/RJ. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/23516/Mestrado.LiviaMiranda.Dissertacao.VersaoFinal.05.10.2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 17 nov. 2023.

NHAQUILA, Hermenegildo A. **Violência psicológica e estigmatização dos estudantes portadores de deficiência auditiva no ambiente escolar**. 2011. TCC – Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Moçambique, 2011. Disponível em: <http://monografias.uem.mz/jspui/bitstream/123456789/156/1/2011%20-%20Nhaquila%2c%20Hermenegildo%20A.%20U.pdf> Acesso em 17 nov. 2023.

PATIAS, Luiz Fernando M. *et al.* **Segurança nas Escolas**. In: Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, Ijuí, out. 2023. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/23995> Acesso em: 5 nov. 2023.

PAULA E SILVA, Joyce M. A.; SALLES, Leila M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, p. 217–232, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 nov. 2023.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta I.; NUNES, Berta. Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 28, p. 455–466, dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000300004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 5 nov. 2023.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Ma. Isabel R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia. Educação, cultura e comunicação**, v. 8, n. 1, p. 66–79, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/27341/19946> Acesso em: 5 nov. 2023

PINA, Andreia S.; ARAÚJO, Doracina Aparecida C. Violência contra crianças com deficiência. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.12, p.81–93, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/512/478> Acesso em 17 fev. 2025.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 26, pág. 161–179, abril de 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 18 de março de 2025.

SILVA, Ellery H. B.; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327–340, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em 31 out. 2023.

SOUZA, Tania C. **Violência escolar**: desafios à formação docente e à educação inclusiva na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/21620/Mestrado.Tania.DissertacaoFinalFichaCatalografica.10.02.2021%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 31 out. 2023.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS RECURSOS E SERVIÇOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)



Guilherme Augusto Hilário LOPES¹¹

Leandra dos Santos NICOLODI¹²

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Este artigo analisa os recursos e serviços disponíveis no AEE, destacando sua importância na educação inclusiva e os desafios enfrentados na sua implementação. Com base em uma pesquisa quali-quantitativa realizada com profissionais da educação, o estudo apresenta a variedade de recursos utilizados, como tecnologias assistivas e materiais pedagógicos adaptados, além da atuação de equipes multidisciplinares, que incluem psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas. O artigo também discute estratégias de inclusão social, a importância da formação continuada dos educadores e a necessidade de um monitoramento eficaz do progresso dos alunos. Os resultados apontam avanços, como a adoção de tecnologias assistivas, mas também desafios, incluindo a insuficiência de recursos, a necessidade de capacitação docente e a importância de investimentos contínuos. Dessa forma, o AEE é apresentado como uma ferramenta essencial para garantir o acesso equitativo à educação, promovendo a construção de ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos.

Palavras-chave: inclusão; educação especial; atendimento educacional especializado; formação docente.

¹¹ Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional. Docente do colégio e do curso de Educação Especial da UNIFEFE. E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

¹² Acadêmica do curso de Educação Especial, da UNIFEFE. E-mail: leandra.nicolodi@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um princípio fundamental da educação contemporânea que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade em ambientes escolares inclusivos. Nessa perspectiva, para Ferreira (2005, p. 44), a inclusão em uma escola que pense as diferenças e as respeite, necessariamente envolve “[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável”. A inclusão não se limita apenas à presença física de todos os alunos na sala de aula, mas também abrange a promoção de igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade e a adaptação de práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades de todos os estudantes.

De acordo com Lima (2006), o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel essencial na inclusão dos alunos, uma vez que a simples matrícula na escola não assegura que suas necessidades educacionais individuais sejam atendidas. A ausência desse suporte pode levar à dificuldades no aprendizado, desmotivação e, até mesmo, à exclusão social. Neves (2017) ressalta que o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, abrangendo desde a estimulação precoce até a oferta de recursos e estratégias que garantam o acesso ao conteúdo e a participação efetiva do aluno ao longo de sua trajetória escolar. Este artigo tem como objetivo geral analisar a importância da inclusão educacional, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da educação contemporânea. Como objetivo específico busca identificar as deficiências na disponibilidade e distribuição de recursos, equipamentos e serviços destinados a alunos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, será realizada uma análise da inclusão como um princípio pedagógico fundamental, não apenas para o enriquecimento do ambiente escolar, mas também para a formação de indivíduos preparados para atuar em uma sociedade diversa e inclusiva. Em seguida, será examinado o papel do AEE nesse

contexto, destacando sua função na oferta de recursos, estratégias e suporte especializado, assegurando que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação e não sejam negligenciados em seu processo de aprendizagem.

A educação inclusiva não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade que deve ser abraçada e incorporada em todas as esferas da educação. A compreensão desses conceitos e a sua implementação efetiva são cruciais para o fortalecimento do sistema educacional e para a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e necessidades (Booth; Ainscow, 2011).

Nesse sentido, a adoção de práticas inclusivas requer não apenas mudanças estruturais e pedagógicas, mas também uma transformação cultural no ambiente escolar. Isso envolve a formação continuada de educadores, o desenvolvimento de metodologias flexíveis e a disponibilização de recursos adequados para atender à diversidade dos alunos. Além disso, a colaboração entre gestores, professores, famílias e a comunidade é essencial para garantir que a inclusão seja efetiva e que cada estudante possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão, como princípio pedagógico, desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente educacional enriquecedor e na preparação dos alunos para a vivência em uma sociedade diversa. Para Vygotsky (2003), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando inserida em um contexto social que valoriza e integra a diversidade. Dessa maneira, ao reconhecer e respeitar as diferenças entre os alunos, a inclusão não apenas fortalece o respeito mútuo, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para a formação integral dos estudantes.

A efetivação da inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta desafios, especialmente em relação à capacitação docente e à implementação eficaz das políticas públicas. Segundo Silva e Carvalho (2017),

muitos professores demonstram desconhecimento sobre a política de inclusão e enfrentam dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a falta de recursos oferecidos pelo poder público e a carência de profissionais especializados impactam diretamente a qualidade do ensino inclusivo. Esses fatores evidenciam a necessidade de investimentos contínuos em formação docente e infraestrutura, garantindo que a inclusão escolar vá além do discurso e se concretize de forma eficaz nas escolas.

Diante desses desafios, a transformação educacional torna-se essencial. Inspirando-se no pensamento do patrono da educação, Paulo Freire (1979, p. 84), que afirmava: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, percebe-se que a abordagem inclusiva busca não apenas transmitir conhecimento, mas também criar um ambiente educacional acolhedor e adaptado às diversas necessidades dos alunos. O Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que assegurem a acessibilidade, eliminando barreiras para a participação plena dos estudantes. Além disso, busca fornecer suporte especializado para capacitar o aluno em direção à autonomia e independência, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A inclusão educativa pode ser compreendida como um processo que busca integrar e incluir pessoas com necessidades educacionais especiais nos diferentes contextos educacionais (Soto Calderón, 2003). Nessa perspectiva, esse conceito vai além de uma visão assistencialista, pois se refere a processos que respeitam a individualidade dos sujeitos, considerando suas necessidades, características e interesses. Além disso, enfatiza o papel essencial do ambiente escolar na promoção da inclusão. No entanto, é essencial atentar-se às especificidades da população que apresenta algum tipo de deficiência.

Além disso, a educação inclusiva fundamenta-se na construção de uma sociedade mais equitativa por meio da participação de todas as pessoas nos processos educativos, independentemente

de sua condição. Dessa forma, busca-se evitar qualquer forma de discriminação relacionada às diferenças étnicas, físicas, cognitivas, econômicas, culturais, sexuais, religiosas, geográficas ou identitárias, promovendo, a partir da diversidade, uma abordagem pautada no respeito aos direitos humanos e na justiça social. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2011) ressaltam que uma concepção de educação inclusiva voltada para a ampliação da participação de todos os indivíduos exige transformações nos sistemas educacionais e melhorias nas condições escolares, a fim de atender à diversidade dos alunos.

A construção de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tem sido um processo histórico pautado pela ampliação dos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade como um valor essencial para a sociedade (Locatelli, 2019). Essas políticas emergem da necessidade de garantir equidade no acesso e na permanência na educação, promovendo diretrizes que assegurem não apenas a matrícula desses estudantes, mas também condições adequadas para seu desenvolvimento integral (Pires, 2024). Nesse contexto, marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, fundamentam a implementação de estratégias institucionais que buscam eliminar barreiras e viabilizar a participação efetiva desses alunos no ambiente escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), abordando a formação dos professores responsáveis por esse serviço, sua intencionalidade e as garantias aos alunos com deficiência. Além disso, a normativa prevê a possibilidade da atuação de profissionais de apoio em sala de aula, reforçando a necessidade de suporte individualizado para os estudantes que dele necessitam. O objetivo do AEE é complementar ou suplementar a formação dos alunos por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem barreiras ao aprendizado,

promovendo, assim, sua plena participação social e acadêmica (Brasil, 2009). Esse atendimento não se restringe ao período regular de aulas, podendo ocorrer no turno inverso à escolarização do estudante, seja na própria instituição de ensino ou em espaços próximos, conforme a disponibilidade da rede de ensino. Dessa forma, busca-se superar desafios de ordem intelectual, motora ou sensorial que possam impactar no processo de aprendizagem.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), o Atendimento Educacional Especializado foi concebido para atender alunos da Educação Especial, abrangendo aqueles com deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, bem como estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse serviço deve ser assegurado em todas as etapas e modalidades de ensino como um suporte complementar, favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as escolas da rede regular de ensino incluam e formalizem a oferta do AEE em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), garantindo sua implementação efetiva e condizente com as necessidades educacionais dos estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 43). Este estudo adota uma abordagem quantitativa, uma vez que busca analisar dados primários. No que se refere à pesquisa quali-quantitativa, Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) destacam que essa abordagem combina métodos quantitativos e qualitativos, permitindo tanto a mensuração e análise numérica dos dados coletados quanto uma interpretação mais aprofundada dos fenômenos estudados. Dessa forma, essa metodologia possibilita não apenas a quantificação de padrões, mas também uma compreensão contextual e interpretativa

dos resultados. O trabalho científico, portanto, pode adotar enfoques quantitativos, qualitativos ou quali-quantitativos, integrando descrições exploratórias e análises explicativas fundamentadas em teorias já consolidadas. Essa combinação permite um aprofundamento maior na investigação do fenômeno em estudo, ao articular dados estatísticos com interpretações teóricas baseadas em evidências científicas dentro do campo da pesquisa (Rodrigues, Oliveira e Santos, 2021).

Dessa forma, o foco do pesquisador está na mensuração da intensidade de variáveis, na avaliação da eficácia de determinadas técnicas ou recursos e, em alguns casos, na introdução de variáveis específicas para observação sistemática. É importante destacar que, nesse tipo de abordagem, o pesquisador adota uma postura objetiva e mantém um distanciamento em relação ao objeto de estudo, garantindo que a coleta e a interpretação dos dados sejam conduzidas de forma imparcial e livre de interferências subjetivas. A pesquisa ainda adota um método exploratório, pois objetiva compreender e descrever as práticas do AEE por meio da coleta de informações com profissionais da área. Sobre a pesquisa exploratória Piovesan e Temporini (1995) assinalam que a pesquisa exploratória é caracterizada como uma etapa preliminar dentro de um estudo mais amplo, sendo utilizada para aprimorar o instrumento de coleta de dados e garantir que ele esteja alinhado à realidade que se pretende investigar. De forma simplificada, esse tipo de pesquisa tem como propósito compreender a variável de estudo em sua forma original, analisando seu significado e o contexto em que está inserida.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por 10 perguntas fechadas, elaborado com o intuito de investigar aspectos relacionados ao AEE. O instrumento abordou temas como recursos disponíveis para a inclusão de alunos com deficiência, materiais pedagógicos adaptados, disponibilidade de profissionais especializados, participação dos alunos em atividades esportivas e recreativas, estratégias de inclusão social na instituição, envolvimento dos pais no AEE, oferta e formato da formação continuada para professores, bem como o monitoramento

e progresso dos alunos atendidos. O questionário foi elaborado digitalmente na plataforma *Google Forms* e disponibilizado por meio de um *link* compartilhado com profissionais da educação da rede pública e privada dos municípios de Brusque, Nova Trento, São João Batista e Navegantes, localizados no estado de Santa Catarina. A pesquisa foi respondida por homens e mulheres que atuam diretamente na Educação Especial, garantindo uma amostra diversificada e representativa do contexto estudado.

A amostra foi composta por 20 profissionais da educação, aos quais o questionário foi enviado. Desses, 15 responderam à pesquisa, resultando em uma taxa de retorno significativa para a análise dos dados. O público-alvo incluiu professores responsáveis pelo AEE e coordenadores da Educação Especial, tanto da rede pública quanto da rede privada, nos municípios mencionados anteriormente. A seleção desses participantes visou garantir que as respostas refletissem a realidade da implementação do AEE nas escolas, considerando diferentes contextos institucionais.

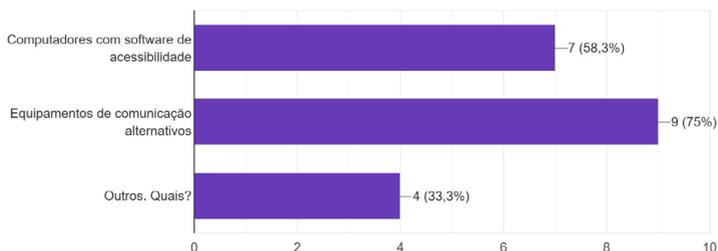
Os dados coletados foram organizados e apresentados por meio de gráficos gerados automaticamente pelo *Google Forms*, permitindo uma visualização clara das tendências identificadas. A análise foi conduzida sob uma abordagem quantitativa e qualitativa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos resultados obtidos. Conforme apontam Ferreira e Glat (2003), os desafios da educação inclusiva no Brasil incluem a necessidade de desenvolver instrumentos sistemáticos de monitoramento, realizar pesquisas que evidenciem os impactos dos programas implantados e identificar experiências exitosas. Além disso, destaca-se a importância da capacitação de professores, considerando a realidade educacional e as práticas inclusivas no ambiente escolar.

A interpretação das respostas foi realizada por meio de uma análise contextualizada dos elementos representados nos gráficos. Dessa forma, buscou-se não apenas quantificar os resultados, mas também compreender suas implicações no contexto do Atendimento Educacional Especializado, contribuindo para um olhar crítico e fundamentado sobre os desafios e avanços da inclusão educacional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise dos 15 questionários respondidos por profissionais da educação nos municípios de Brusque, Nova Trento, São João Batista e Navegantes, foram obtidos os seguintes dados, os quais foram examinados sob uma abordagem quali-quantitativa.

Gráfico 1 – Instituição Escolar e Recursos para Inclusão de Alunos com Deficiência



DADOS DA PESQUISA (2024)

Conforme apresentado no gráfico 1, a maioria dos respondentes, 58,3% (cinquenta e oito, vírgula três por cento) indicou a presença de computadores equipados com *softwares* de acessibilidade, evidenciando uma significativa adoção de tecnologias que facilitam o acesso e a participação de alunos com necessidades especiais. Esses *softwares* incluem recursos como leitores de tela, ampliadores de texto e outras ferramentas desenvolvidas para atender a diferentes demandas educacionais. Além disso, 33,3% (trinta e três, vírgula três por cento) dos participantes selecionaram a opção 'outros', cujas respostas detalhadas revelam a utilização de uma variedade de recursos no contexto da Educação Especial. Algumas menções destacam o uso de jogos e materiais lúdicos, sugerindo uma abordagem interativa e prática no ensino.

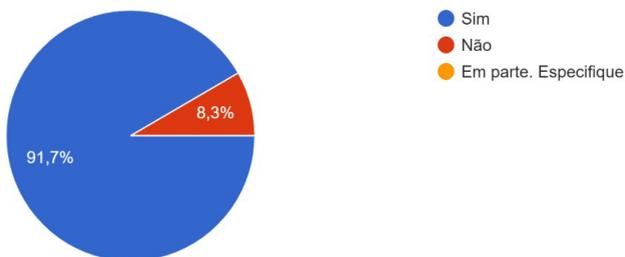
Outras respostas apontam a disponibilidade de múltiplos recursos, como kits de lupas, ábaco, tangram, cadeira de rodas, teclado e display em braile, PECs (Símbolos de Comunicação por Troca de

Figuras), PCSs (Símbolos de Comunicação Pictórica), LIBRAS, lápis com adaptador, dominó em braile e LIBRAS. Essa diversidade de recursos reforça a importância de uma abordagem abrangente e adaptada, capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos com deficiência, garantindo maior inclusão e acessibilidade no ambiente escolar.

A disponibilização de material pedagógico adaptado no AEE é um fator essencial para a inclusão e o suporte adequado aos alunos com necessidades educacionais específicas. Conforme ilustrado na Figura 2, 91,7% (noventa e um, vírgula sete por cento) dos respondentes indicaram possuir esses recursos na Sala Multifuncional de AEE, enquanto 8,3% (oito, vírgula três por cento) afirmaram não contar com esse tipo de material.

O fato de que uma parcela das escolas, 8,3% (oito, vírgula três por cento) não dispõe de material pedagógico adaptado pode evidenciar disparidades entre as instituições de ensino, relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de recursos financeiros ou à falta de conscientização sobre a importância da adaptação pedagógica

Gráfico 2 – Material Pedagógico Adaptado no AEE.



DADOS DA PESQUISA (2024)

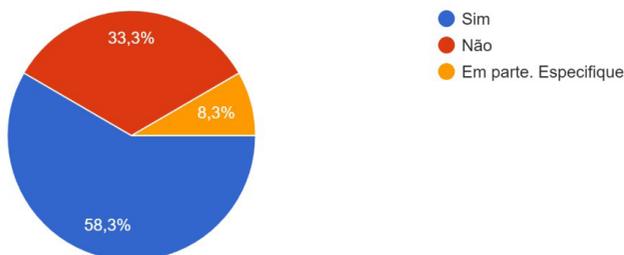
no Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, Freire (2018) ressalta que a educação deve ser um ato dialógico, no qual o educador reconhece e valoriza as particularidades de cada aluno,

promovendo um processo de ensino–aprendizagem que respeite sua individualidade. Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores na construção de uma práxis inclusiva é justamente a identificação e o atendimento das necessidades específicas de cada estudante. Cada aluno traz consigo uma trajetória única, com habilidades, dificuldades e experiências que influenciam sua aprendizagem. Para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial adotar um olhar sensível e uma abordagem personalizada, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também o contexto social e emocional de cada indivíduo. Além disso, é necessário superar estereótipos e preconceitos, promovendo a igualdade de oportunidades e assegurando que todos os estudantes tenham acesso a materiais e metodologias adaptadas às suas necessidades, favorecendo um ensino mais equitativo e significativo.

A presença de uma equipe de profissionais especializados, como psicopedagogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos, é um fator essencial para oferecer suporte individualizado aos alunos atendidos pelo AEE. O Gráfico 3 ilustra a disponibilidade desses profissionais na localidade dos entrevistados.

A análise dos dados revela uma diversidade de respostas. A maioria dos participantes, 58,3% (cinquenta e oito, vírgula três por cento), indicou que há uma equipe especializada disponível, o que representa um suporte potencialmente eficaz para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, contribuindo

Gráfico 3 – Disponibilidade de Profissionais Especializados.

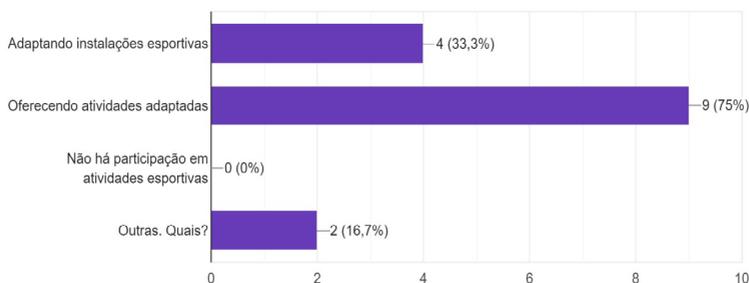


DADOS DA PESQUISA (2024)

para a qualidade do AEE. Por outro lado, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos respondentes afirmaram que não há profissionais especializados disponíveis, o que evidencia uma lacuna significativa na oferta desse suporte. Essa ausência pode impactar negativamente a efetividade do AEE, tornando fundamental investigar as razões por trás dessa indisponibilidade e buscar estratégias para fortalecer a infraestrutura de atendimento. Além disso, 8,3% (oito vírgula três por cento) dos entrevistados responderam “em parte”, sugerindo uma situação intermediária em que a presença da equipe especializada é parcial ou inconsistente. Esse cenário demanda atenção especial, pois pode indicar desafios na implementação plena do suporte individualizado, exigindo uma análise mais aprofundada para compreender os fatores que dificultam a oferta contínua desses serviços.

A assistência especializada na unidade escolar é predominantemente oferecida pelo professor da Educação Especial. Quando necessário, são realizados encaminhamentos intersetoriais para unidades de saúde do município ou instituições como a APAE. Essas ações são planejadas com atenção às necessidades específicas de cada aluno, buscando garantir um atendimento adequado e individualizado. No que se refere à participação dos alunos com deficiência em atividades esportivas e recreativas, o Gráfico 4 ilustra as estratégias adotadas pelas escolas para promover a inclusão nesses contextos.

Gráfico 4 – Participação dos Alunos em Atividades Esportivas e Recreativas.



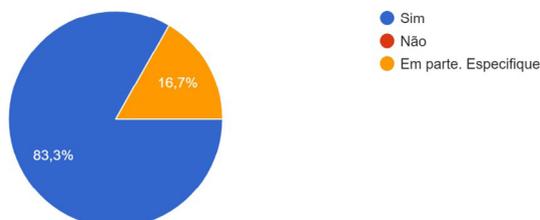
DADOS DA PESQUISA (2024)

A análise dos dados revela que as escolas empregam diferentes abordagens para facilitar a participação dos alunos com deficiência nessas atividades. A adaptação das instalações esportivas, mencionada por 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos respondentes, demonstra uma preocupação significativa em remover barreiras físicas e tornar os espaços acessíveis a todos os estudantes. Essa iniciativa é fundamental para garantir que o ambiente escolar proporcione condições adequadas para a inclusão. Além disso, 75% (setenta e cinco por cento) dos respondentes destacaram a implementação de atividades adaptadas às necessidades específicas dos alunos, evidenciando um compromisso expressivo com a inclusão no contexto esportivo e recreativo. Essas estratégias refletem a importância de criar oportunidades igualitárias, permitindo que todos os estudantes participem plenamente das experiências escolares, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas.

No que tange à acessibilidade e adaptabilidade para atender às diversas necessidades de mobilidade dos alunos na sala de AEE, o Gráfico 5 ilustra a percepção dos entrevistados sobre a adequação desses espaços.

A análise dos dados revela que 83,3% (oitenta e três, vírgula três por cento) dos entrevistados consideram a sala de recursos multifuncionais acessível e adaptada às necessidades de mobilidade dos alunos. No entanto, comentários adicionais apontam desafios significativos, como a falta de materiais e tecnologias assistivas,

Gráfico 5 – Acessibilidade e Adaptabilidade dos Alunos com Deficiência no AEE.



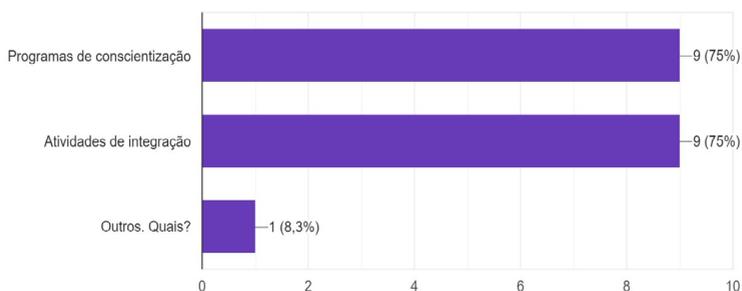
DADOS DA PESQUISA (2024)

além da ausência de uma sala dedicada para o atendimento. Essas observações sugerem que, apesar da percepção positiva quanto à acessibilidade física, persistem lacunas substanciais na disponibilidade de recursos essenciais. Além disso, destaca-se a adaptação flexível dos educadores, que frequentemente realizam o atendimento em espaços alternativos devido à falta de uma sala específica. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos para garantir um suporte mais efetivo aos alunos com deficiência. Logo, enquanto a maioria dos entrevistados reconhece a acessibilidade física dos espaços, os desafios relacionados à oferta de recursos e à estrutura dedicada reforçam áreas críticas que demandam aprimoramento e investimentos contínuos.

No contexto escolar, a promoção da inclusão social de alunos com deficiência exige a implementação de estratégias diversificadas e eficazes. O Gráfico 6 ilustra as principais abordagens adotadas pelas instituições para fomentar essa inclusão.

A análise dos dados revela que as escolas empregam múltiplas estratégias para fortalecer a inclusão social de alunos com deficiência. Os programas de conscientização, mencionados por 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados, destacam-se como uma ferramenta essencial, evidenciando o compromisso institucional em

Gráfico 6 – Abordagens de Inclusão social dos alunos na Instituição.



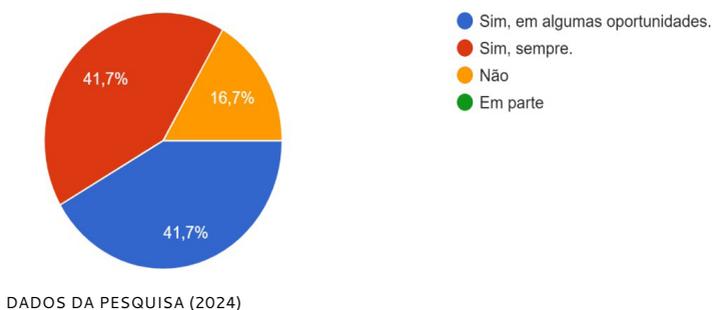
DADOS DA PESQUISA (2024)

desmistificar estigmas e promover uma cultura inclusiva. Além disso, as atividades de integração, também citadas por 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes, reforçam a importância das interações entre alunos com e sem deficiência, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo. A resposta na categoria "Outros" ressalta a relevância da interação contínua do professor do AEE, sugerindo que uma abordagem personalizada pode ser um fator determinante para o sucesso da inclusão. Essa diversidade de estratégias evidencia a adoção de uma abordagem holística pelas escolas, buscando não apenas a acessibilidade física, mas também a aceitação mútua e a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar.

A participação ativa dos pais ou responsáveis no planejamento e acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um fator essencial para fortalecer o vínculo entre a escola e a família, contribuindo para o sucesso educacional dos alunos. O Gráfico 7 ilustra a percepção dos entrevistados sobre essa oportunidade de envolvimento.

Em primeiro lugar, destaca-se que a maioria dos pais ou responsáveis, 83,4% (oitenta e três vírgula quatro por cento), tem a oportunidade de participar ativamente do processo de AEE. Dentre esses, 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) relatam participação constante, enquanto outros 41,7% (quarenta

Gráfico 7 – Oportunidade de Participação dos Pais no AEE.



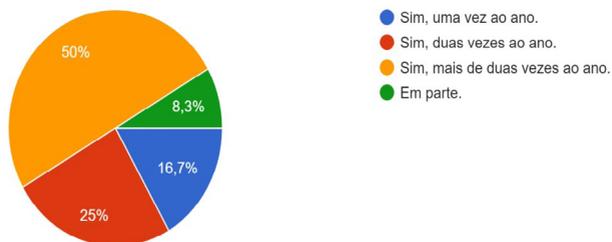
e um vírgula sete por cento) mencionam participação em algumas oportunidades. Esses números apontam uma intenção clara da escola em promover uma parceria colaborativa entre a instituição e as famílias, reconhecendo a importância do envolvimento parental para o sucesso educacional dos alunos. Entretanto, é crucial notar que 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) dos respondentes indicam que os pais ou responsáveis não têm a oportunidade de se envolver no planejamento e acompanhamento do AEE.

Essa parcela minoritária sugere a existência de uma lacuna que merece atenção, pois a inclusão de todas as famílias no processo é fundamental para garantir uma abordagem verdadeiramente participativa e inclusiva. Diante desse panorama, a escola pode considerar estratégias adicionais para envolver aqueles que atualmente não têm essa oportunidade, buscando adaptar as práticas existentes para atender às diversas realidades familiares.

Em relação à oferta de formação continuada pelas escolas para professores e equipe de apoio no atendimento a alunos com deficiência, o Gráfico 8 ilustra a frequência e a abrangência dessas capacitações.

A análise dos dados indica que as escolas adotam uma abordagem diversificada na oferta de formação continuada para professores e equipe de apoio. Uma maioria expressiva, 50% (cinquenta por cento), destaca a realização de formações mais de duas vezes ao ano, demonstrando um compromisso consistente

Gráfico 8 – Oferta de Formação Continuada.



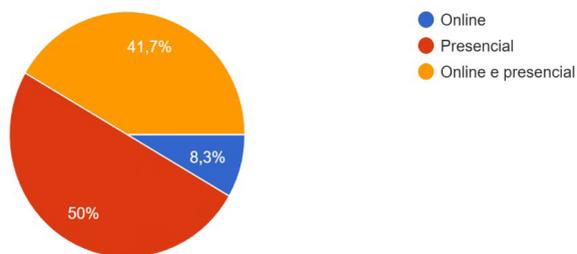
DADOS DA PESQUISA (2024)

com o desenvolvimento profissional. Além disso, 25% (vinte e cinco por cento) mencionam a realização de formações duas vezes ao ano, reforçando a regularidade dessas oportunidades de aprendizado. Embora 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) indiquem participação em formações anuais, essa abordagem ainda reflete um comprometimento com o desenvolvimento contínuo da equipe. Já a opção “Em parte”, 8,3% (oito vírgula três por cento), sugere uma possível segmentação ou seletividade na oferta dessas capacitações, adaptando-se às necessidades específicas dos profissionais. Em conjunto, esses resultados evidenciam uma estratégia abrangente e adaptável das escolas, visando capacitar a equipe para oferecer um suporte mais eficaz e inclusivo aos alunos com deficiência.

Em relação ao formato da formação continuada, o Gráfico 9 ilustra as modalidades adotadas pelas escolas para capacitação da equipe.

O levantamento sobre o formato da formação continuada para aqueles que responderam “sim” na questão anterior aponta para a adoção de diferentes estratégias pelas escolas, visando atender às necessidades da equipe. Metade dos participantes menciona a predominância da formação presencial, enquanto 41,7% (quarenta e

Gráfico 9 – Formato da Formação Continuada.



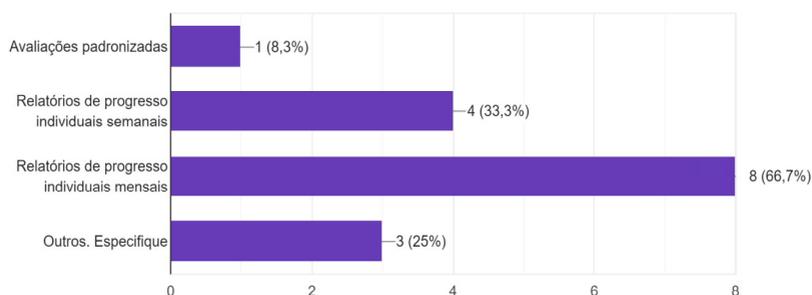
DADOS DA PESQUISA (2024)

um vírgula sete por cento) destacam um modelo híbrido, que combina encontros *online* e presenciais, proporcionando maior flexibilidade e acessibilidade. Por outro lado, uma parcela menor, 8,3% (oito vírgula

três por cento), indica que a capacitação ocorre exclusivamente no formato *online*, evidenciando a adaptação dessa modalidade às demandas contemporâneas. A variedade dos formatos adotados demonstra um esforço das instituições em estruturar capacitações mais dinâmicas e ajustáveis, buscando equilibrar conveniência, interação e efetividade no desenvolvimento profissional da equipe.

Conforme ilustrado na Gráfico 10, as estratégias adotadas para acompanhar e avaliar o progresso dos alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) são diversas e voltadas para a inclusão. A maioria dos respondentes, 66,7% (sessenta e seis, vírgula sete por cento), utiliza relatórios de progresso individuais mensais, permitindo um acompanhamento

Gráfico 10 – Avaliação e Monitoramento dos Resultados e Progresso dos Alunos.



DADOS DA PESQUISA (2024)

contínuo e detalhado do desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo. Além disso, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) mencionam a aplicação de relatórios semanais, possibilitando ajustes mais frequentes e personalizados às necessidades dos alunos. Uma parcela menor, 8,3% (oito vírgula três por cento), recorre à avaliações padronizadas, refletindo uma abordagem normativa na mensuração do desempenho.

A opção “Outros”, com 25% (vinte e cinco por cento), evidencia uma perspectiva mais abrangente, incluindo reuniões em equipe e encontros com as famílias, realizados semestral ou trimestralmente, além de relatórios descritivos que aprofundam a análise do desenvolvimento individual. A variedade de métodos utilizados demonstra um esforço para adaptar o processo avaliativo às particularidades de cada aluno, promovendo um monitoramento eficaz e embasado, essencial para aprimorar o suporte oferecido pelo AEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados e discussões apresentados neste estudo, ao analisar os recursos, serviços e práticas associadas ao AEE, ressaltamos sua importância na construção de ambientes educacionais inclusivos, que valorizam a diversidade e atendem às necessidades individuais de todos os estudantes. A inclusão educacional, como princípio pedagógico, foi discutida não apenas como a presença física do aluno na sala de aula, mas como uma abordagem que envolve igualdade de oportunidades, respeito à individualidade e adaptação das práticas pedagógicas. O AEE foi destacado como um suporte essencial para garantir o acesso equitativo à educação e promover o pleno desenvolvimento de cada aluno.

Os resultados da pesquisa evidenciaram avanços significativos, como a presença de tecnologias assistivas e a atuação de equipes multidisciplinares, mas também desafios persistentes, especialmente no que se refere à disponibilidade de recursos e à capacitação docente. A necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura e formação profissional foi destacada como um fator determinante para a efetividade do AEE. Diante desse cenário, torna-se essencial a ampliação da oferta de salas de recursos multifuncionais equipadas com tecnologias assistivas, bem como a adoção de materiais pedagógicos acessíveis e adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a implementação de programas de

formação continuada voltados para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é fundamental para garantir que os educadores estejam preparados para atuar de maneira eficaz.

Outro aspecto relevante é a necessidade de fortalecimento da articulação entre o AEE e o ensino regular, promovendo ações interdisciplinares entre professores e incentivando a participação ativa das famílias no processo educacional. A ampliação do suporte profissional também se mostra imprescindível, com o aumento do número de especialistas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, além da criação de redes de apoio intersetoriais que conectem educação, saúde e assistência social para um atendimento mais eficaz. Considerando as lacunas identificadas nesta pesquisa, sugere-se que estudos futuros investiguem o impacto da formação continuada dos professores na qualidade do AEE e no desempenho dos alunos, a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, a relação entre políticas públicas de inclusão e sua implementação prática nas escolas, bem como o uso de novas tecnologias assistivas e sua aplicabilidade no contexto do AEE.

Em síntese, a inclusão educacional não deve ser vista apenas como um ideal, mas como um compromisso permanente com a construção de ambientes escolares acessíveis, equitativos e acolhedores. O Atendimento Educacional Especializado se destaca como uma ferramenta valiosa nesse processo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e preparada para atender a todos, independentemente de suas habilidades e necessidades.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372–390.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, n. 40, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LIMA, Priscila Augusta de. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOCATELLI, Adriana. **Formação docente para o atendimento educacional especializado no município de Imperatriz**. 2019. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2992>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.

Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NEVES, Libéria Rodrigues. Contribuições da arte ao Atendimento Educacional Especializado e à inclusão escolar.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 4, p. 489–504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZzmNgKnzXcJh3w5nyrZJpMx/?format=html&lan=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318–325, 1995.

PIRES, Michaelli Maria. **O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva Histórico-Cultural**. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154–174, 25 dez. 2021.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 293–308, 2017.

SOTO CALDERÓN, Ronald. **La inclusión educativa**: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2003. DOI: 10.15517/aie.v3i1.9007. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9007>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicología pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O MONITOR ESCOLAR E O SEU PAPEL NA INCLUSÃO



Tatiana Costa MASERA¹³

Regiane de Syllos HUTIEL¹⁴

Lori Tânia de Oliveira Matter SOARES¹⁵

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar o papel dos monitores escolares na promoção da inclusão educacional. De abordagem metodológica mista, os dados foram gerados por meio de um formulário disponibilizado em plataforma digital e direcionado a 48 monitores atuantes em estabelecimentos de ensino nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro. Os resultados mostram a importância do papel desempenhado por estes profissionais na criação de um ambiente inclusivo, oferecendo suporte individualizado e mediando a interação social. Apresenta ainda a importância de haver investimento e capacitação continuada para o aprimoramento destes profissionais. Em suma, a atuação dos monitores é significativa para o progresso acadêmico e emocional dos alunos público-alvo da Educação Especial, contribuindo para uma educação mais equitativa, justa e diversificada.

Palavras-chave: monitores; educação especial; inclusão.

¹³ Mestre em Educação e docente do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: tatiana.masera@unifebe.edu.br

¹⁴ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: regiane.hutiel@unifebe.edu.br

¹⁵ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: lori.soares@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A busca incessante pela construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo é uma jornada marcada por desafios, reflexões e a constante necessidade de adaptação. No cerne dessa busca, segundo Silva (2018), os monitores escolares desempenham um papel crucial, atuando como agentes mediadores na promoção da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. As autoras ainda destacam que é cada vez mais imperativo compreender mais profundamente o cenário em que os monitores escolares operam, analisando as características demográficas, experiências, desafios enfrentados e a eficácia de suas intervenções. Assim, a parceria, colaboração e integração do profissional de apoio com os professores, seja na sala de aula comum ou em outros ambientes educacionais, são fundamentais para garantir o suporte necessário e adequado aos alunos público-alvo¹⁶ da Educação Especial (Brasil, 2010).

As pesquisas relacionadas a esse tema têm surgido diante da necessidade de se compreender o papel desempenhado pelos monitores escolares nos espaços educativos, explorando suas maiores dificuldades no ambiente de inclusão e buscando estratégias para administrar e lidar com os desafios cotidianos (Martins; Garcia, 2011). Assim, com base nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar o papel dos monitores escolares na promoção da inclusão educacional. Para atingi-lo, elencamos como objetivos específicos: (i) identificar as principais características dos monitores escolares; (ii) investigar as percepções e conhecimentos dos monitores escolares sobre suas funções, as qualidades permitidas para o exercício dessa atividade e suas estratégias para auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais; (iii) identificar os principais desafios

¹⁶ São consideradas público-alvo da Educação Especial as Pessoas com Deficiência (PCD), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) (Brasil, 2008).

enfrentados pelos monitores escolares ao lidar com alunos público-alvo da Educação Especial; (iv) avaliar a comunicação e a interação entre os monitores e os professores no contexto educacional inclusivo.

De abordagem metodológica quantitativa, esta pesquisa foi realizada entre os dias 10 e 31 de outubro de 2023. As informações foram geradas a partir de um levantamento de dados relacionados à realidade dos monitores escolares atuantes nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro, por meio da aplicação de questionários. Os dados gerados foram analisados com a pretensão de contribuir para a compreensão mais apurada do papel do monitor escolar, fornecendo informações específicas que possam promover orientações práticas, e aperfeiçoamento de políticas educacionais mais inclusivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os próximos tópicos são dedicados a tentar esclarecer a função do monitor escolar para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial perante a legislação vigente e, quais os desafios encontrados por eles no exercício de seu papel. Tudo isso, tendo como base autores que se dedicam a estudar o tema, tais como Lopes e Mendes (2021); Bezerra (2020); Acosta e Borges (2019); Burchert (2018) e Martins e Garcia (2011).

2.1 Descrição das Funções do Monitor Escolar

Discussões sobre a figura do monitor escolar para inclusão¹⁷, surgem no contexto da educação inclusiva que, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) e do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), garante a matrícula dos alunos público-alvo da Educação

¹⁷ Eles podem ser denominados de diversas maneiras, de acordo com o que prevê a legislação de cada estado/município: profissionais da educação para a inclusão, cuidadores, profissional de apoio, dentre outros (Lopes; Mendes, 2021).

Especial, preferencialmente, nas escolas de ensino regular (Acosta; Borges, 2019). Com base nessa assertiva, as escolas devem não apenas oferecer direito a matrícula, mas também promover o acolhimento pedagógico dos estudantes incluídos, com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento do seu aprendizado (Acosta; Borges, 2019).

Nos espaços escolares, o monitor¹⁸ desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, assumindo uma série de funções que visam garantir o suporte adequado aos alunos atendidos pela Educação Especial. Sua atuação abrange desde o apoio direto às atividades acadêmicas até a mediação da participação desses alunos nas diferentes atividades promovidas pela escola (Lopes; Mendes, 2021). Acosta e Borges (2019), afirmam que o monitor escolar para inclusão é a pessoa que acompanha o aluno público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento das suas atividades diárias, dentro e fora das dependências da escola. Para os autores, o monitor deve atuar como mediador nas situações e relações durante o processo educativo do aluno. Especificamente, a atuação do monitor escolar está voltada principalmente para o suporte aos professores regentes, auxiliando no atendimento a alunos com necessidades específicas e na promoção da inclusão. Na prática, suas tarefas podem envolver desde a orientação e apoio direto ao aluno no desenvolvimento de atividades acadêmicas até o suporte em suas necessidades cotidianas, facilitando sua participação plena no ambiente escolar.

Contudo, a política prevê a figura do profissional de apoio para “promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Brasil, 2010, n.p.). Ela indica que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades

¹⁸ Importante destacar que há uma predominância de mulheres atuando no campo educacional, refletindo uma maior presença feminina nas escolas (Aragão e Kreutz (2012).

educacionais diferenciadas ao aluno, público-alvo da Educação Especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010, n.p.).

Burchert (2018) menciona que, embora o profissional de apoio seja considerado estratégico para a educação inclusiva, sua função ainda é pouco divulgada – carecem de uma definição clara – e há discrepâncias entre o que a legislação prevê e, o que o profissional vem fazendo em sua prática. Fonseca e Bridi (2016), afirmam que as múltiplas funções que vem sendo assumidas pelos profissionais de apoio no ambiente escolar – atribuições que vão além das previstas na legislação, somadas à indefinição quanto à formação necessária para atuar – provocam distorções e dificultam a compreensão do próprio profissional sobre sua atuação. A fim de reorganizar essas distorções, Burchert (2018) aponta que a reformulação das normativas e das atividades atribuídas ao profissional de apoio pode ser um caminho para resolver as dificuldades de interpretação de suas funções, além de contribuir para a definição de uma formação inicial adequada para o exercício de sua atuação. Logo, é evidente que há a necessidade de revisar e ajustar o serviço para torná-lo eficaz em um contexto escolar inclusivo.

Martins e Garcia (2011) evidenciam que, embora a política nacional voltada à Educação Especial não atribua devida importância ao profissional de apoio – evidenciada pela ausência do desenvolvimento de seu trabalho e insuficiente interação entre professores regentes e monitores – as escolas, em seu processo de reorganização, têm buscado alternativas ao atendimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Diante do exposto, é possível observar a falta de clareza a respeito do real papel do monitor escolar, bem como se estes profissionais têm conhecimento pleno de suas funções. Nesse sentido, justifica-se a relevância e a necessidade de realizar esta pesquisa.

2.2 Dificuldades Enfrentadas pelos Monitores Escolares

Os desafios enfrentados pelos monitores escolares incluem a falta de orientação e formação específica, condições precárias de

trabalho, questões relacionadas às atribuições e à definição de papéis, bem como dificuldades na interação com a equipe docente (Silva, 2018). Em seu estudo, Rosa (2020), também discute sobre os principais desafios enfrentados pelos monitores no processo de inclusão, evidenciando o pouco investimento na formação dos profissionais, a precariedade das estruturas pedagógicas e físicas dos ambientes, e a dificuldade em incorporar, na prática, a legislação voltada à inclusão escolar.

Esses fatores podem impactar diretamente na eficácia do suporte prestado aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como a falta de especificidades de suas atribuições na legislação vigente.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

Diante do que propõe a legislação, Bezerra (2020), problematiza a atuação da figura do monitor ou cuidador dos estudantes público-alvo da Educação Especial como um dos legados mais polêmicos da política inclusiva. Isso porque, em torno dessa figura, que ao longo do tempo passou a ser designada por vários nomes, foram se projetando (des)entendimentos, expectativas e funções, sem que houvesse uma regulamentação específica para o trabalho desse profissional. No entanto, para que desempenhem eficazmente as suas funções, é crucial investir em políticas educacionais e ações concretas que visem a formação, valorização e clarificação de papéis, garantindo, assim, uma educação mais igualitária e acessível a todos os alunos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentre as etapas do processo investigativo, cabe estabelecer e definir a metodologia da pesquisa (Masera, 2023). Como expõe Fonseca (2002), a metodologia é uma etapa de organização dos 'caminhos' percorridos pelo pesquisador. É sobre esse

percurso que trataremos neste capítulo: apresentaremos o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração de dados, a amostra do estudo, bem como a forma como foi realizada a análise dos dados obtidos.

Esta pesquisa pode ser entendida como de abordagem metodológica quantitativa, exploratória, realizada por meio do levantamento de dados. A abordagem quantitativa empregada implica uma análise que se baseia em números precisos e específicos (Fonseca, 2022). Ela fornece uma análise objetiva, permitindo a mensuração precisa de dados e a identificação de padrões que, nesse caso, são essenciais para uma compreensão mais abrangente do papel desses profissionais na educação inclusiva. No âmbito da educação, as pesquisas quantitativas desempenham um papel crucial ao possibilitar a verificação de hipóteses, a análise objetiva da realidade e a capacidade de generalizar os resultados obtidos por meio de procedimentos estatísticos (Gatti, 2004).

Nesse sentido, as pesquisas quantitativas em Educação possibilitam testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação, bem como utilizar recursos tecnológicos (computadores, *softwares*, planilhas eletrônicas) para auxiliar o pesquisador na descrição, análise, interpretação e apresentação dos resultados da pesquisa (Nascimento; Cavalcante, 2018, p. 252).

Conforme Gil (2002), o método exploratório é realizado para conhecer o contexto de um assunto que é objeto de estudo. Seu objetivo é identificar todas as evidências relacionadas ao tema que não são conhecidas e aumentar a possibilidade de realizar uma investigação mais completa. O mesmo autor ainda indica que, neste tipo de pesquisa, o principal objetivo é o aprimoramento de ideias, por meio de levantamentos, entrevistas e análises.

Por fim, o levantamento de dados é um tipo de pesquisa realizada para obter informações sobre características ou opiniões de um grupo de pessoas, selecionado, em termos estatísticos, como representantes de uma população (Gil, 2002).

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2002, p.50)

Para a geração de dados, foi utilizado como instrumento um questionário contendo 11 perguntas fechadas. Os tópicos investigados foram: gênero dos monitores; local de atuação; situação de empregabilidade; grau de instrução; tempo de serviço prestado; conhecimento sobre a função do monitor escolar; entendimento sobre a função do monitor; qualidades consideradas importantes para a atuação como monitor; como o monitor pode auxiliar de forma eficiente os alunos de inclusão; principais desafios enfrentados e como se dá a comunicação entre o professor regente e o monitor.

Com as perguntas prontas, foi elaborado um formulário no aplicativo *Google Forms* e enviado à instituições de ensino, com destino aos monitores de inclusão. Também foi compartilhado na plataforma digital o *link*, solicitando a resposta e o parecer de profissionais ativos neste contexto educacional. A pesquisa ficou ativa entre os dias 10 e 31 de outubro de 2023 e obteve o total de 48 respostas, provenientes de monitores ativos nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro. Os dados gerados foram tratados e analisados de forma agrupada, sem identificação dos participantes e em formato individual. Cada participante concordou em participar voluntariamente, de forma livre e espontânea.

Os dados obtidos por meio do *Google Forms* foram organizados em uma planilha do Excel, na qual foi elaborado um padrão de contagem das respostas para aplicação de percentuais e apresentação em forma de gráficos. Posteriormente, foi realizada a análise quantitativa dos dados, que será apresentada no item a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de responder aos objetivos específicos deste estudo, os tópicos seguintes estão organizados a fim de identificar as principais características dos monitores escolares: entender quais as percepções e conhecimentos dos monitores escolares sobre suas funções; verificar quais os principais desafios enfrentados pelos monitores escolares ao lidar com alunos público-alvo da Educação Especial e constatar como ocorre a comunicação e a interação entre os monitores e os professores no contexto educacional inclusivo. Cabe salientar que a amostra do estudo é formada por 48 monitores, que exercem suas funções nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro.

4.1 Principais Características dos Monitores Escolares

Respondendo ao primeiro objetivo específico deste estudo “identificar as principais características dos monitores escolares”, veremos questões relacionadas ao sexo declarado; cidade/estado de atuação; situação de empregabilidade; grau de instrução e tempo de serviço.

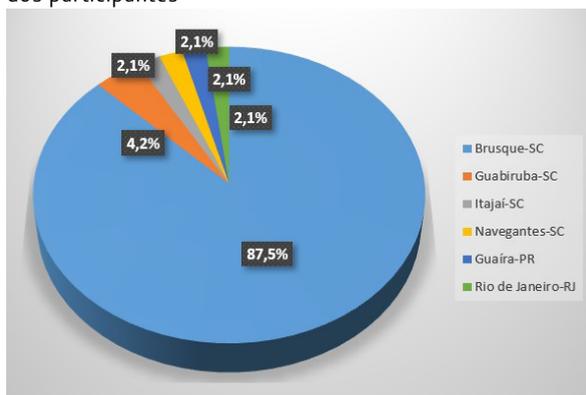
Gráfico 1: Sexo declarado dos monitores



DADOS DA PESQUISA (2023)

No Gráfico 1, observa-se que 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) dos participantes autodeclararam-se do sexo feminino. 4,2% (quatro vírgula dois por cento) deles, indicaram ser do sexo masculino e 2% (dois por cento) preferiram não responder essa questão. Diante disso, fica claro que a função de monitor escolar, na amostra estudada, é predominantemente feminina.

Gráfico 2: Localização dos estados/municípios de atuação dos participantes



DADOS DA PESQUISA (2023)

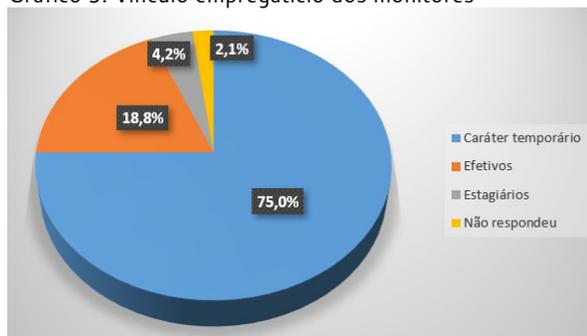
O Gráfico 2 refere-se à localização específica em que os monitores atuam, mostrando que 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos participantes exercem suas funções na cidade de Brusque/SC; 4,2% (quatro, vírgula dois por cento) deles, em Guabiruba/SC. Sendo que as cidades de Itajaí e Navegantes, também de Santa Catarina; Guaíra, do Paraná; e Rio de Janeiro/RJ, cada uma contribuiu com 2,1% (dois vírgula um por cento) das respostas.

Analisando os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2, pode-se perceber que a maioria dos participantes se autodeclarou do sexo feminino, representando 93,8% (noventa e três vírgula oito por

cento) do total. Esse dado corrobora com o entendimento de Aragão e Kreutz (2012) que apontam para a predominância de mulheres no campo educacional. E, a concentração de participantes na cidade de Brusque, Santa Catarina, que corresponde a 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento), talvez indique que esta pesquisa teve um caráter localizado, demonstrando que se o alcance geográfico fosse ampliado, haveria uma representação mais abrangente.

Quanto ao vínculo empregatício dos monitores, o Gráfico 3 indica que 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes estavam contratados em caráter temporário; 18,8% (dezoito vírgula oito por cento) são efetivos; 4,2% (quatro vírgula dois por cento) indicaram ser estagiários e, 2,1% (dois vírgula um por cento) preferiram não responder. A predominância de contratos temporários evidencia a demanda por profissionais de apoio na educação inclusiva, conforme preconiza a legislação nacional vigente. Esse dado ressalta a importância desses profissionais no atendimento às necessidades específicas dos alunos (Brasil, 2010). Em contrapartida, essa forma de contratação – caráter temporário – pode indicar a necessidade de um olhar mais atento para a importância do monitor e o impacto que a falta de estabilidade pode causar.

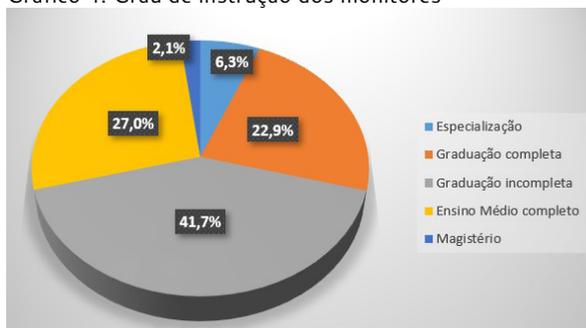
Gráfico 3: Vínculo empregatício dos monitores



DADOS DA PESQUISA (2023)

O Gráfico 4 apresenta o grau de instrução dos participantes. De acordo com os dados, 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) deles, indicaram ter curso de graduação incompleta; 27% (vinte e sete por cento) completaram o ensino médio; 22,9% (vinte e dois vírgula nove por cento) afirmaram já ter concluído a graduação; 6,3% (seis vírgula três por cento) possuem alguma especialização; e 2,1% (dois vírgula um por cento) possuem o magistério.

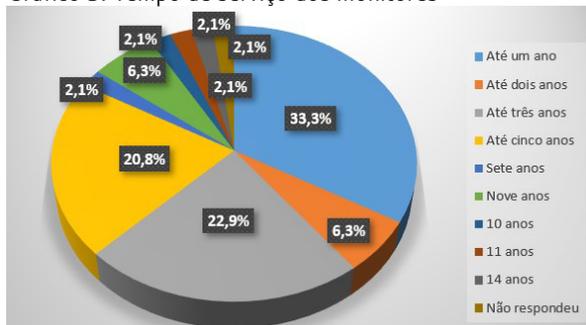
Gráfico 4: Grau de instrução dos monitores



DADOS DA PESQUISA (2023)

Diante desses dados, é importante considerar os impactos que a formação profissional tem sobre a falta de estabilidade (Gráfico 3) e na qualidade do desempenho da função. Mas, apesar disso, o país tem implementado programas do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de promover a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2010). O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (modalidade à distância) e o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (modalidade presencial) são exemplos de ações de formação continuada oferecidas pelo MEC (Brasil, 2010).

Gráfico 5: Tempo de serviço dos monitores



DADOS DA PESQUISA (2023)

E, o Gráfico 5, indica o tempo de serviço como monitor de cada participante da pesquisa. Podemos observar que, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) deles afirmaram estar trabalhando na área há menos de um ano; 6,3% (seis vírgula três por cento) atuam há até dois anos; 22,9% (vinte e dois vírgula nove por cento) há até três anos; 20,8% (vinte vírgula oito por cento), há até cinco anos; e, 6,3% (seis vírgula três por cento) mencionaram ter atuação de nove anos. Além disso, 2,1% (dois vírgula um por cento) dos participantes informaram tempos de serviço variados, incluindo sete anos, 10 anos, 11 anos, 14 anos ou não responderam.

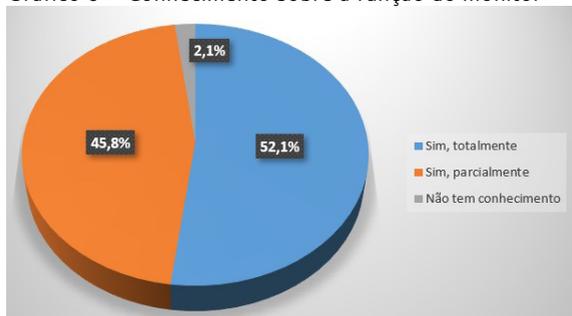
A análise do Gráfico 5 revela uma concentração significativa de profissionais com até cinco anos de experiência, representando 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento). Esse dado sugere, como apontado por Burchert (2018), que a área de monitoramento escolar, especialmente no contexto da inclusão, está em constante renovação, tendo um caráter passageiro e pouco efetivo.

4.2 Percepções e Conhecimentos dos Monitores Escolares quanto a sua Função

Respondendo ao segundo objetivo específico deste estudo “ii) investigar as percepções e conhecimentos dos monitores escolares sobre suas funções, as qualidades permitidas para o exercício dessa atividade e suas estratégias para auxiliar alunos com necessidades

educacionais especiais”, veremos a seguir o que os monitores entendem como sendo sua função; quais qualidades eles consideram importantes para o seu exercício e como eles acreditam que podem auxiliar de forma eficiente os alunos.

Gráfico 6 – Conhecimento sobre a função do monitor



DADOS DA PESQUISA (2023)

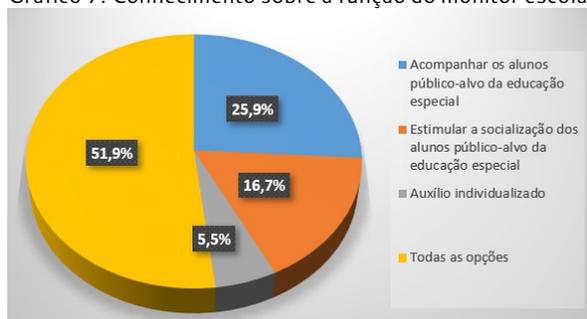
O Gráfico 6 mostra o nível de conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a função de monitor escolar. Dentre as respostas, 52,1% (cinquenta e dois vírgula um por cento) afirmam ter total conhecimento da função; 45,8% (quarenta e cinco vírgula oito por cento) afirmam ter conhecimento parcial; e 2,1% (dois vírgula um por cento) indicam não ter conhecimento.

Na tentativa de entender melhor o que os monitores participantes consideram como sua função, foi proposto que eles assinalassem suas percepções com base nas seguintes opções: 1. Acompanhar os alunos público-alvo da Educação Especial, 2. Estimular a socialização dos alunos público-alvo da Educação Especial, 3. Auxílio individualizado ou 4. Todas as opções.

O Gráfico 7 apresenta as respostas, configurando-as da seguinte forma: 51,9% (cinquenta e um vírgula nove por cento) optaram por assinalar o item "todas as opções"; 25,9% (vinte e cinco vírgula nove por cento) dos participantes responderam que sua função é acompanhar os alunos público-alvo da Educação Especial; 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) afirmaram que devem estimular

a socialização dos alunos público-alvo da Educação Especial e, 5,5% (cinco vírgula cinco por cento) assinalaram a opção referente à possibilidade de fornecer auxílio individualizado. Essas respostas podem sugerir que ainda falta uma compreensão mais clara sobre o papel e a função do monitor.

Gráfico 7: Conhecimento sobre a função do monitor escolar



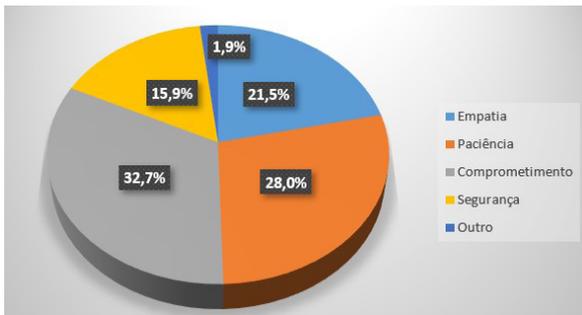
DADOS DA PESQUISA (2023)

A constatação de que 97,9% (noventa e sete vírgula nove por cento) dos participantes possuem conhecimento total ou parcial da função que exercem como monitores escolares (Gráfico 6), é um dado positivo. No entanto, uma análise mais detalhada das respostas sobre a percepção quanto à função do monitor (Gráfico 7), revela a ausência de consenso sobre o papel desses profissionais. Isso evidencia a necessidade urgente de uma definição clara e abrangente de suas atribuições, a fim de evitar ambiguidades, conforme destacado por Fonseca e Bridi. (2016).

O Gráfico 8 apresenta as qualidades que os próprios monitores consideram importantes para o desempenho de suas funções. Entre os participantes, 32,7% (trinta e dois vírgula sete por cento) indicaram o comprometimento como habilidade essencial; 28% (vinte e oito por cento) destacaram paciência como qualidade importante; 21,5% (vinte e um vírgula cinco por cento) mencionaram a empatia; 15,9% (quinze vírgula nove por cento) ressaltaram que prezar pela segurança do aluno é primordial e,

1,9% (um vírgula nove por cento) assinalaram a opção 'outros', enfatizando a importância de possuir domínio e responsabilidade.

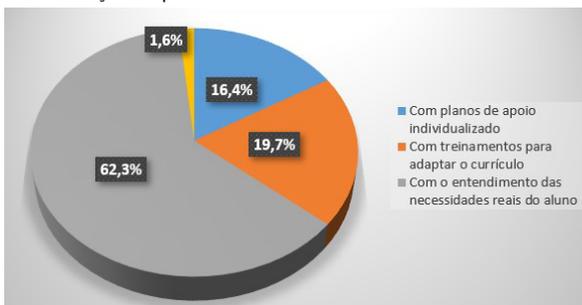
Gráfico 8 – Qualidades consideradas importantes na função de monitor



DADOS DA PESQUISA (2023)

A importância atribuída à empatia e paciência, 49,5% (quarenta e nove vírgula cinco por cento) como qualidades essenciais para a função de monitor destaca a natureza sensível e interpessoal do trabalho realizado e, 34,6% (trinta e quatro vírgula seis por cento) citam o comprometimento e a responsabilidade como qualidades importantes. Entretanto, a diversidade de respostas também destaca a necessidade de uma compreensão mais abrangente sobre as habilidades e competências desejadas.

Gráfico 9 – Como auxiliar de forma eficiente os alunos da Educação Especial



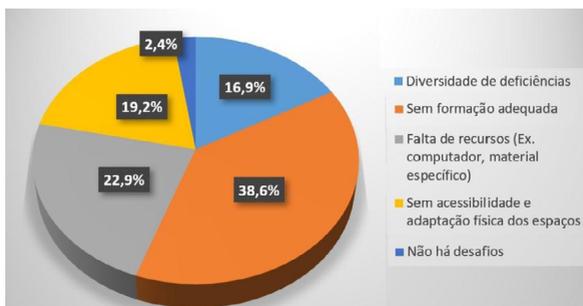
DADOS DA PESQUISA (2023)

O Gráfico 9 demonstra como o monitor escolar compreende que pode auxiliar de forma eficiente os alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com os dados, 62,3% (sessenta e dois vírgula três por cento) dos participantes consideram fundamental entender as necessidades reais dos alunos para que seja realizado um trabalho de qualidade, auxiliando com mais efetividade os alunos do público-alvo da Educação Especial.; 19,7% (dezenove vírgula sete por cento) destacaram a importância de treinamento para adaptação do currículo; 16,4% (dezesseis vírgula quatro por cento) apontaram a necessidade de planos de apoio individualizados para auxiliar os alunos atendidos pela Educação Especial; e 1,6% (um vírgula seis por cento) assinalaram a opção “outros”, mencionando possibilidades como adaptação de materiais, igualdade de oportunidades e promoção da inclusão de forma geral.

4.3 Principais Desafios Enfrentados pelos Monitores Escolares

O Gráfico 10 visa responder ao terceiro objetivo específico deste estudo “(iii) identificar os principais desafios enfrentados pelos monitores escolares ao lidar com alunos público-alvo da Educação Especial”.

Gráfico 10 – Principais desafios enfrentados pelos monitores



DADOS DA PESQUISA (2023)

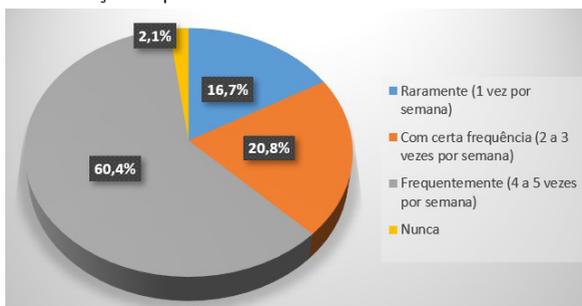
Diante dos dados apresentados, temos que 38,6% (trinta e oito vírgula seis por cento) dos participantes assinalaram a falta de formação adequada como o principal desafio; 22,9% (vinte e dois vírgula nove por cento) afirmaram que enfrentam dificuldades devido à falta de recursos como, computadores, materiais adaptados, entre outros desafios; 19,2% (dezenove vírgula dois por cento) apontaram a falta de acessibilidade e de adaptação física dos espaços como uma barreira; 16,9% (dezesseis vírgula nove por cento) destacaram a diversidade de deficiências como um desafio; e, 2,4% (dois vírgula quatro por cento) não identificaram desafios em sua atuação.

Em análise, podemos perceber que os desafios mais citados pelos participantes estão relacionados à falta de formação adequada e à falta de recursos, que corroboram com as preocupações levantadas por Fonseca e Bridi (2016) e Burchert (2018) sobre a formação profissional e as múltiplas funções dos monitores.

4.4 Comunicação e Interação entre Monitores e Professores

Por fim, o Gráfico 11, visa responder ao quarto objetivo específico deste estudo “(iv) avaliar a comunicação e a interação entre os monitores e os professores no contexto educacional inclusivo”.

Gráfico 9 – Como auxiliar de forma eficiente os alunos da Educação Especial



DADOS DA PESQUISA (2023)

A maior parte dos participantes, 60,4% (sessenta vírgula quatro por cento), indicou que frequentemente tem contato com o professor regente; 20,8% (vinte vírgula oito por cento) afirmaram que a comunicação ocorre com certa frequência, de duas a três vezes por semana; 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) relataram que raramente há interação com os professores regentes, em média uma vez por semana; e 2,1% (dois vírgula um por cento) indicaram que nunca tem contato.

A comunicação frequente entre monitores e professores é um aspecto positivo. No entanto, a necessidade de melhorar essa comunicação é evidenciada pelas respostas que indicam contatos menos frequentes – raramente, com certa frequência ou nunca –, que resultam em 39,6% (trinta e nove vírgula seis por cento). Esses dados destacam a necessidade de aprimorar a colaboração entre os profissionais, conforme sugerido por Martins e Garcia (2011). Pois, no contexto das relações interpessoais, compreendemos que uma boa comunicação e a troca de informações são essenciais para a qualidade dos serviços oferecidos. No entanto, de acordo com os dados apresentados, ainda há muito a ser aprimorado nesse aspecto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa realizada, foi possível responder ao objetivo geral deste estudo: analisar o papel dos monitores escolares na promoção da inclusão educacional. As respostas obtidas forneceram esclarecimentos relevantes sobre as características desses profissionais, sua formação, o conhecimento sobre a função, os desafios enfrentados, entre outros aspectos. Esses dados contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do cenário atual da educação inclusiva, considerando, sobretudo, a perspectiva de um grupo de participantes, prioritariamente composto por mulheres que atuam em escolas do município de Brusque/SC.

Foi constatado que, embora os monitores participantes do estudo venham desempenhando uma função crucial para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial, ainda

há lacunas significativas a serem preenchidas. A predominância de contratos temporários, a falta de estabilidade profissional e a insuficiência de uma formação específica para a função, são fatores que podem comprometer a efetividade do trabalho que vem sendo realizado. Esses desafios também podem ressaltar a necessidade da ampliação de políticas públicas que garantam condições mais favoráveis para esses profissionais, promovendo maior segurança e qualificação profissional. Diante disso, conseguimos reforçar a urgência de uma definição clara e abrangente das atribuições dos monitores escolares, a fim de evitar ambiguidades e conflitos no desempenho de suas funções.

Por outro lado, a pesquisa também revelou aspectos positivos como o esforço contínuo dos monitores em compreender as necessidades dos alunos e o impacto positivo da comunicação entre professores e monitores, embora ainda exista espaço para melhorias. Qualidades como empatia, paciência, comprometimento e responsabilidade são destacadas pelos participantes, evidenciando o caráter sensível e interpessoal dessa profissão, que vai além das competências técnicas, podendo ser importantes aliadas nos processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos, assim, que todos esses pontos são fundamentais para a criação de um ambiente colaborativo e inclusivo nas escolas.

Por fim, este estudo pode contribuir para a compreensão do cenário atual da atuação dos monitores escolares no contexto da inclusão educacional, apontando para a necessidade de pesquisas mais amplas, direcionadas e aprofundadas sobre o tema. Esperamos assim, que os resultados aqui apresentados possam orientar futuras pesquisas, políticas públicas e iniciativas de formação que busquem fortalecer a educação inclusiva e a qualificação profissional, na busca de promover um ambiente escolar mais justo, equitativo e colaborativo. Pois, sem a presença do monitor escolar, a inclusão corre o risco de não ser efetiva, já que ele também compartilha a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com deficiência nos espaços escolares, atuando na perspectiva da educação inclusiva (Fonseca e Birdi 2016).

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Ariane Q.; BORGES, Daniele S. O monitor da educação inclusiva no processo de formação inicial de acadêmicos do curso de pedagogia. **Encontro textos e contextos da docência**. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 13, 14 e 15 de maio de 2019, p.164. Disponível em: https://textosecontextosdadocencia.furg.br/images/doc/ANAIS_TEXTOS_E_CONTEXTOS_2019.pdf#page=164. Acesso em: 02 nov. 2023.

ARAGÃO, Milena C.; KREUTZ, Lúcio K.. A mulher é naturalmente educadora. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia, 2012, p.13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/7395/11079>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BEZERRA, Giovani F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2020, 26: 673–688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/#>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7,611, de 17 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 04 nov. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/Seesp/GAB nº 19, de 8 de setembro de 2010**: Determina especificações de profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: SEE/MEC, 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 nov 2023.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental**. Dissertação. Orientador: Denise Macedo Ziliotto. Canoas: Universidade LaSalle, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131?locale=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **A atuação do profissional de apoio/monitor na Rede Privada de Ensino**. Curitiba: Anped Sul, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_MANOELA-DA-FONSECA-FABIANE-ROMANO-DE-SOUZA-BRIDI.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

FONSECA, João José S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

LOPES, Mariana M.; MENDES, Enicéia G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MARTINS, Silvia M.; GARCIA, Rosalba M. C. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf> Acesso em: 19 out. 2023.

MASERA, Tatiana C. **Perfil social, acadêmico e condições de permanência das Pessoas com Deficiência na Educação Superior**: uma análise dos anos 2011, 2015 e 2019. Dissertação. Orientador: Stela M. Meneghel. Blumenau: FURB, 2023. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2023/369669_1_1.pdf Acesso em 23 nov. 2024.

NASCIMENTO, Leandra F.; CAVALCANTE, Maria Marina D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, 2018. Disponível: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7075>. Acesso em: 22 out. 2023.

ROSA, Viviane de S. **Os desafios na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular**. Ipameri: Instituto Federal Goiano, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1493/1/Artigo%20Viviane_Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

SILVA, Flávia Junqueira da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio**: desafios na/para a escola contemporânea. Dissertação. Orientador: Lázara Cristina da Silva. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22453/1/PolíticasP%C3%bablicasInclus%C3%a3o.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

A INFLUÊNCIA DA APAE NA VIDA FAMILIAR: Um estudo de caso

Ana Paula Santos SIQUEIRA¹⁹
Elen Ribeiro GUSTAVO²⁰
Melissa Francielle de LIMAS²¹



RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da atuação da APAE na vida dos beneficiários e de seus familiares em um município de Santa Catarina, analisando os serviços prestados e a percepção dos usuários quanto à qualidade e efetividade do atendimento. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com familiares de indivíduos assistidos pela instituição, buscando compreender os benefícios e desafios enfrentados no processo de inclusão e desenvolvimento. Os resultados demonstram que a APAE proporciona um ambiente de acolhimento e estímulo ao desenvolvimento integral dos beneficiários, favorecendo sua autonomia, socialização e qualidade de vida. Evidencia-se também a relevância da instituição no fortalecimento das redes de apoio familiar, contribuindo para a ressignificação das vivências dos familiares e a da sociedade. Conclui-se que a APAE atua não só no suporte, mas também influencia a dinâmica familiar e promove ações que reforçam os direitos das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: APAE; inclusão; educação especial; suporte familiar; qualidade de vida.

¹⁹ Mestre em Psicanálise. Psicóloga do SOAE e docente do curso de Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE. E-mail: ana.siqueira@unifebe.edu.br

²⁰ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: elen.gustavo@unifebe.edu.br

²¹ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: melissalimas@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu com uma missão clara: promover a inclusão e aprimorar a qualidade de vida de indivíduos que enfrentam desafios decorrentes de deficiências intelectual, múltiplas e/ou transtorno do espectro autista. Segundo o Projeto de Lei nº 2643/2020, sua finalidade principal é “promover e articular ações de defesa de direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante organismos nacionais e internacionais, visando à melhoria da qualidade dos serviços prestados” (Brasil, 2020, s.p.).

Desde sua fundação em 1954, a APAE tem desempenhado um papel essencial na promoção da inclusão social e na melhoria da qualidade de vida de seus beneficiários. Atualmente, as APAEs de Santa Catarina atendem um grande número de beneficiários, com aproximadamente 21 mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla, público do transtorno do espectro autista (TEA) e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, beneficiando-se dos programas e serviços oferecidos por essa organização (APAE Brasil, 2024; Fundação, 2024). A Instituição mantém sua presença fundamental em Santa Catarina, uma das unidades federativas onde sua influência é profundamente sentida. Com 197 APAEs e 02 entidades filiadas, a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Catarina – FEAPAES SC – se estabelece como um pilar de apoio na comunidade, beneficiando mais de 20 mil alunos e indivíduos em Santa Catarina. (APAE Brasil, 2024; Fundação, 2024).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo identificar o impacto da APAE na vida dos beneficiários e de suas famílias, com ênfase no acolhimento e na rede de suporte proporcionada pela instituição. Também será pesquisado de que forma a APAE proporciona o acolhimento aos familiares dos beneficiários, estabelecendo uma rede de suporte vital entre a instituição, os alunos e suas famílias.

A APAE oferece tratamentos e terapias especializadas que visam estimular o desenvolvimento, proporcionar independência e promover a integração social. Além disso, a sustentabilidade financeira da instituição é um aspecto relevante a ser compreendido, visto que sua funcionalidade e expansão dependem de recursos e parcerias. Conforme Fernandes (1994 *apud* Silva; Vasconcelos; Noronha Filho, 2012, p. 4), o terceiro setor é caracterizado por

[...] organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental que dão continuidade às práticas tradicionais, da caridade, da filantropia e do mecenato e expandem seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações da sociedade civil.

As APAEs fazem parte do terceiro setor, sendo mantidas por meio de doações, parcerias e recursos governamentais. Fiorentin (2019) destaca que as APAEs desempenham um papel essencial no suporte aos seus beneficiários, e também para a sociedade, ao elaborar atividades que promovem o progresso dos alunos e asseguram sua inclusão.

Conforme relata Fiorentin (2019, p.34), os serviços prestados pela APAE são: “Habilitação e reabilitação [...], promoção de sua integração à vida comunitária, realizando atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos de forma isolada ou cumulativa às pessoas com deficiência e suas famílias”.

Dessa forma, analisar e avaliar os impactos da APAE na vida familiar e social dos beneficiários é essencial para uma compreensão aprofundada do papel desempenhado por essa instituição na sociedade catarinense.

O objetivo geral desta pesquisa é examinar a atuação da APAE em um Município de Santa Catarina no suporte às pessoas com deficiência e suas famílias. Os objetivos específicos incluem: avaliar o atendimento prestado, verificar como é a adaptação dos alunos aos serviços oferecidos, e confirmar a satisfação dos pais em relação à atuação da APAE.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Terceiro Setor

O Terceiro Setor representa organizações não governamentais, entidades da sociedade civil de interesse público e individuais, tanto físicas quanto jurídicas, que se dedicam ao voluntariado. O terceiro setor integra instituições que atuam para o benefício da sociedade, promovendo ações sociais que muitas vezes não são custeadas pelo governo ou setor privado (Silva; Vasconcelos e Noronha Filho, 2012). Essas organizações, também conhecidas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), incluem associações, fundações e cooperativas que não possuem fins lucrativos e visam atender demandas sociais diversas (Brasil, 1999).

De acordo com Oliveira e Godói-de-Souza (2015), o terceiro setor no Brasil tem crescido significativamente desde os anos 1990, com a criação de políticas públicas de incentivo à atuação de entidades sem fins lucrativos. Esse crescimento se deve, em grande parte, à parceria entre Estado e sociedade civil na formulação e execução de programas sociais. O envolvimento dessas instituições possibilita a ampliação do acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e assistência social.

Conforme Cardoso (2018), o Terceiro Setor se mantém por meio de doações de pessoas físicas, jurídicas e verbas públicas. Geralmente as instituições promovem festas e bingos para arrecadar recursos que possibilitam o seu funcionamento. De acordo com Riffel e Klann (2008), as organizações sem fins lucrativos precisam ser transparentes com as pessoas que fazem doações, pois isso ajuda a construir confiança e a manter seu propósito social forte. Dessa forma, práticas de governança corporativa e auditorias frequentes são fundamentais para a manutenção e expansão dos serviços oferecidos.

Percebe-se que o reconhecimento do terceiro setor é definido pela participação das organizações em suas atividades sociais e de assistência que são realizadas por meio de institutos, fundações

e associações. Sendo uma entidade sem fins lucrativos, a APAE depende de doações, parcerias e voluntariado para financiar suas atividades e se manter. A APAE faz parte do terceiro setor porque é uma organização que trabalha para ajudar a sociedade, principalmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, sem o objetivo de lucrar.

Assim, a atuação da APAE insere-se nesse contexto, sendo uma instituição filantrópica que atende a pessoas com deficiência intelectual e múltipla, proporcionando suporte educacional, terapêutico e social. Segundo Fernandes (1994 *apud* Silva; Vasconcelos; Noronha Filho, 2012, p. 4), as organizações do terceiro setor caracterizam-se pela “participação voluntária, em um âmbito não governamental, que expande seu sentido para outros domínios, incorporando o conceito de cidadania e suas múltiplas manifestações na sociedade civil”. Nesse sentido, a APAE desempenha um papel essencial ao viabilizar o acesso à Educação Especial e reabilitação, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

2.2 Legislação e Políticas Públicas para a Educação Especial

A Educação Especial no Brasil é respaldada por uma série de legislações e políticas públicas que garantem o direito de acesso à educação para pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que determina que a Educação Especial deve ser oferecida em todas as etapas do ensino, sempre que necessário (Brasil, 1996). Essa lei foi complementada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas voltadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) dispõe sobre a Educação Especial e define a necessidade de oferta de atendimento educacional especializado (AEE) em complemento ao ensino regular, assegurando recursos e estratégias pedagógicas que complementam a escolarização dos estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) gerou avanços, garantindo acessibilidade e a oferta de recursos para a aprendizagem de estudantes com deficiência, suporte educacional adequado, incluindo materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco ao direcionar esforços para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, incentivando a adaptação curricular e a formação docente específica para atender às demandas desse público (Mantoan, 2015).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para garantir a acessibilidade e a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência, destacando a importância da capacitação contínua dos profissionais da educação e da adequação dos espaços escolares (Brasil, 2014). Segundo Glat (2018), a efetivação dessas políticas requer investimentos em infraestrutura e, sobretudo, a sensibilização da sociedade para a importância da educação inclusiva.

Dessa forma, a Educação Especial no Brasil evoluiu significativamente, mas ainda enfrenta desafios na implementação efetiva de políticas públicas que garantam uma inclusão plena e equitativa. A APAE, enquanto instituição que atua diretamente com esse público, desempenha um papel essencial na complementação dos serviços educacionais e na promoção da autonomia dos indivíduos com deficiência.

2.3 O Papel das APAEs na Educação Especial

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) desempenham um papel central na oferta de Educação Especial

no Brasil. Inicialmente criadas para suprir uma lacuna no atendimento educacional de pessoas com deficiência, essas instituições expandiram seu escopo e atualmente oferecem suporte multidisciplinar a crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual e múltipla (Mantoan, 2015).

Desde sua fundação, em 1954, a APAE tem sido uma referência no suporte a essa população, atuando tanto na oferta de ensino quanto na formação de profissionais da Educação Especial (APAE Brasil, 2024; Fundação, 2024).

A princípio, voltadas ao atendimento de pessoas com Síndrome de Down, as APAEs ampliaram suas ações para atender indivíduos com diferentes tipos de deficiência, incluindo o transtorno do espectro autista (TEA). Essas instituições são responsáveis por programas de habilitação e reabilitação, além da defesa dos direitos das pessoas com deficiência e da inclusão no mercado de trabalho (Fiorentin, 2019).

O trabalho das APAEs está alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende a inclusão dos estudantes em escolas regulares, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). Apesar disso, as APAEs continuam desempenhando um papel fundamental na reabilitação e na adaptação educacional, especialmente para aqueles que encontram barreiras significativas no ensino regular (Glat, 2018).

Segundo Stainback e Stainback (1999), a Educação Especial, além de oferecer suporte acadêmico, também promove autonomia e habilidades sociais para que os alunos possam se integrar plenamente na sociedade. As APAEs adotam essa abordagem ao oferecer programas educacionais adaptados, que incluem estimulação precoce, oficinas pedagógicas, reabilitação psicomotora e qualificação profissional.

Outro aspecto relevante das APAEs é a formação continuada de profissionais da Educação Especial. De acordo com Pletsch (2009), a capacitação docente é um fator determinante para a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, as APAEs promovem

curso, palestras e treinamentos que auxiliam professores e terapeutas a aprimorarem suas abordagens didáticas.

Além disso, a colaboração entre as APAEs e as famílias dos estudantes é essencial para garantir um atendimento eficaz. Pesquisas realizadas pela Federação Nacional das APAEs demonstrou que a participação ativa da família no processo educacional contribui significativamente para o progresso dos alunos (Fenapaes, 2011). Por meio de reuniões, palestras e grupos de apoio, as APAEs fortalecem esse vínculo e garantem um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos assistidos.

Assim, pode-se concluir que as APAEs contribuem de forma significativa no suporte educacional direto aos alunos e desempenham um papel fundamental na promoção de políticas inclusivas, na formação de profissionais e no fortalecimento das redes de apoio familiar. O trabalho desenvolvido pelas APAEs complementa o sistema educacional tradicional, garantindo que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados e efetivamente aplicados.

2.4 As APAES e a Inclusão

Conforme a APAE Brasil (APAE Brasil, 2024; Fundação, 2024), as APAEs surgiram a partir da mobilização de familiares e conhecidos das pessoas com deficiência que procuravam uma possibilidade de integrar serviços e aprimorar a qualidade de vida de seus filhos com deficiência intelectual e múltipla na sociedade. Dessa forma, as primeiras associações surgiram dando início aos atendimentos às pessoas com deficiência. A primeira APAE no Brasil foi estabelecida no Rio de Janeiro em 1954 e, ainda no mesmo ano, foi inaugurada a primeira APAE de Santa Catarina na cidade de Brusque.

De acordo com Fiorentin (2019), a missão fundamental da APAE é a busca pelos direitos das pessoas com deficiência, promovendo ativamente a inclusão social desses indivíduos. O estudo analisa as práticas e iniciativas da APAE, destacando sua importância no contexto educacional e social. Conforme Fiorentin (2019, p. 12) as APAEs

[...] representam um papel importante não somente para as pessoas com deficiências e seus familiares, mas também para a sociedade, pois desenvolve atividades especializadas para estimular o desenvolvimento da pessoa possibilitando uma melhor interação social.

As APAEs contribuem para a autonomia e inclusão social de seus beneficiários, fortalecendo a independência e atribuindo incentivos para se tornarem defensores de si mesmos, aprimorando suas habilidades com impacto positivo no dia a dia de suas famílias e da comunidade.

Além disso, essas entidades colaboram para que seus assistidos tenham seus direitos cumpridos por lei. Essa assistência ocorre com o auxílio da rede de serviços socioassistenciais e de atendimentos de saúde que vão desde o teste do pezinho, que colabora no diagnóstico precoce de possíveis alterações e síndromes em bebês, até o acompanhamento e a oferta de terapias para pessoas com deficiência intelectual e múltipla de diversas idades.

Sasaki (2010) sugere que para contemplar todas as pessoas, é necessário que a comunidade passe por transformações, reconhecendo sua responsabilidade em atender às necessidades dos integrantes. O avanço das pessoas com deficiência, mediante aprendizado, processo de recuperação, aprimoramento de habilidades profissionais, e outros aspectos, deve ocorrer simultaneamente ao esforço de integração, sem ser uma condição prévia para sua participação plena na sociedade.

Ainda segundo Sasaki (2010), a verdadeira inclusão ocorre quando as barreiras sociais, físicas e educacionais são eliminadas, permitindo a plena participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social. Dessa forma, as APAEs atuam na construção de um ambiente acessível, oferecendo serviços terapêuticos, programas de capacitação profissional e incentivo à inserção no mercado de trabalho.

Outro ponto crucial na inclusão promovida pelas APAEs é o suporte às famílias. A participação ativa dos familiares no processo educativo e social dos beneficiários é fundamental para o êxito da inclusão (Fenapaes, 2011). Para isso, as APAEs realizam palestras,

reuniões e grupos de apoio, garantindo que as famílias tenham informações e suporte emocional adequados para lidar com os desafios e potencializar o desenvolvimento de seus filhos.

A colaboração das APAEs com outras instituições e com o setor público também contribui para a ampliação das políticas inclusivas. Parcerias entre APAEs e órgãos governamentais viabilizam a implementação de programas que garantem o acesso de pessoas com deficiência a direitos fundamentais, como saúde, transporte e lazer (Brasil, 2015).

Dessa maneira, as APAEs desempenham um papel insubstituível na promoção da inclusão, atuando de forma integrada com a sociedade e fortalecendo redes de apoio para garantir que as pessoas com deficiência tenham suas necessidades atendidas de maneira plena e digna.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com familiares de beneficiários da APAE. A pesquisa qualitativa visa compreender experiências e percepções dos entrevistados de forma aprofundada, permitindo a análise interpretativa dos dados (Creswell, 2007). A pesquisa exploratória, conforme Gil (2002), tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e ajudando na formulação de hipóteses.

A investigação da opinião dos familiares é fundamental para a obtenção de uma análise abrangente do nível de satisfação com os serviços prestados e da evolução no processo de ensino dos alunos, garantindo a eficácia deste estudo. De acordo com Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória “torna o problema mais fácil de entender e gerar suposições sobre ele [...]”.

No tipo de pesquisa de levantamento de dados “[...] o analista tem à sua frente somente os dados obtidos por meio do formulário, e sabe que não pode captar as experiências dos

vários entrevistadores que o aplicaram [...]”. (Gil, 2002, p.141). Assim, este estudo se concentra na análise dos dados à luz da pesquisa bibliográfica realizada, investigando os impactos do suporte oferecido pela instituição na vida dos beneficiários e de suas famílias.

O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário composto por 9 perguntas com questões fechadas, que exigiam respostas objetivas, seguidas de questões semifechadas, que permitiam aos respondentes fornecerem respostas subjetivas. As perguntas semifechadas foram elaboradas de forma a oferecer aos participantes a oportunidade de complementar as respostas nas questões 2, 3 e 4, abordando temas como tipo de deficiência, adaptação e melhorias no desenvolvimento visando o nível de satisfação dos familiares dos assistidos da APAE. Além disso, as perguntas fechadas foram direcionadas para avaliar os serviços oferecidos pela APAE.

A coleta de dados foi realizada por meio de formulários *online*, criados no *Google Forms*, e questionários impressos, que foram entregues para 20 familiares diretamente na APAE em um Município de Santa Catarina, possibilitando a participação tanto daqueles que possuíam acesso à internet, quanto daqueles que não tinham o acesso virtual. O período da coleta foi de outubro a novembro de 2023, sendo direcionada aos pais e/ou familiares de alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em um Município de Santa Catarina, que contempla um total de 32 famílias, o que gerou uma amostra de 32 respostas.

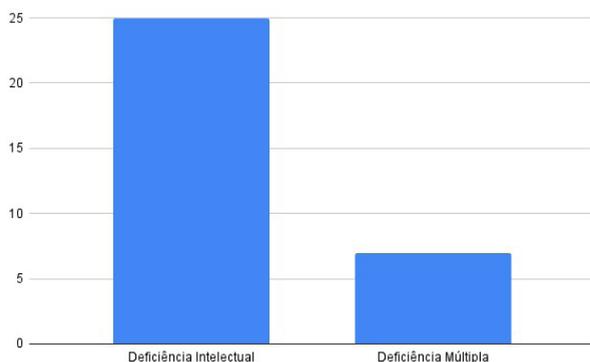
Assim, as informações coletadas por meio dos questionários foram organizadas e processadas utilizando uma planilha eletrônica no Excel, cujas análises incorporaram tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas, unindo dados objetivos com informações subjetivas fornecidas pelos beneficiários das APAEs. Nesse sentido, Creswell (2014) enfatiza a importância de estabelecer limites na coleta de dados em pesquisas qualitativas, utilizando entrevistas semiestruturadas, documentos e protocolos de registro.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na pesquisa realizada entre outubro e novembro de 2023, pode-se observar nos gráficos abaixo, a análise de dados das respostas obtidas.

No Gráfico 1, é possível observar as deficiências dos beneficiários da APAE, sendo que 78,1% (setenta e oito vírgula um por cento) apresentam deficiência intelectual, enquanto 21,9% (vinte e um vírgula nove por cento) têm deficiência múltipla.

Gráfico 1 – Deficiência do familiar



DADOS DA PESQUISA (2023)

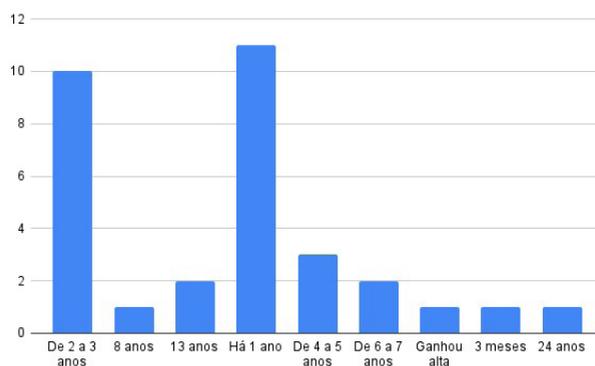
Segundo Sartre (1943/2011), o ser humano tem suas vivências no mundo sempre mediadas pelos outros, inclusive na construção de seu projeto existencial. Isso pode remeter ao fato de que os beneficiários da APAE constroem sua identidade e autonomia a partir da interação com os outros – professores, terapeutas e familiares. Além disso, a inclusão social proporcionada pela APAE fortalece essa mediação, permitindo que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades em um ambiente que valoriza as suas singularidades.

Conforme indica o Gráfico 2, há uma variação no tempo de frequência dos beneficiários à APAE. Observa-se que 34,4% (trinta e quatro vírgula quatro por cento) frequentam a instituição há um

ano, 31,3% (trinta e um vírgula três por cento) de 2 a 3 anos, e 34,4% (trinta e quatro vírgula quatro por cento) frequentam desde 3 meses até 24 anos.

Para Barbieri *et al.* (2019), o sentimento de ser diferente dos demais colegas é forte e ganha certo acolhimento nas associações de amizade com outra criança e adolescente, que também vivenciam algo em comum a eles.

Gráfico 2 – Tempo de frequência dos beneficiários da APAE

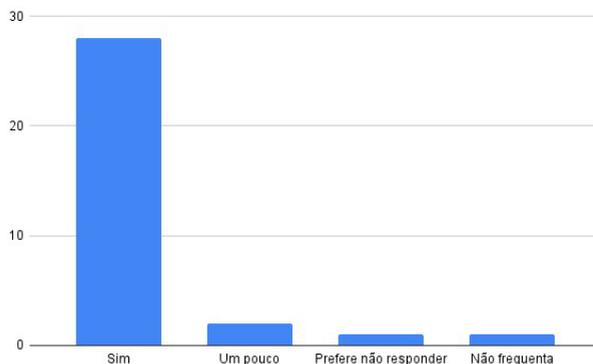


DADOS DA PESQUISA (2023)

Conforme é apresentado no Gráfico 3, 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos beneficiários estão adaptados à instituição, enquanto 6,3% (seis vírgula três por cento) têm uma adaptação limitada. Há 3,1% (três vírgula um por cento) que não estão se adaptando e outros 3,1% (três vírgula um por cento) não frequentam mais a instituição.

Embora a adaptação a uma sociedade em constante mudança apresente desafios, as respostas obtidas demonstram que há um ambiente favorável à adaptabilidade. Nesse sentido, observou-se que, mesmo com um número significativo de indivíduos que frequentam a APAE há pelo menos um ano e no máximo três anos, ainda assim, houve percepção de adaptação.

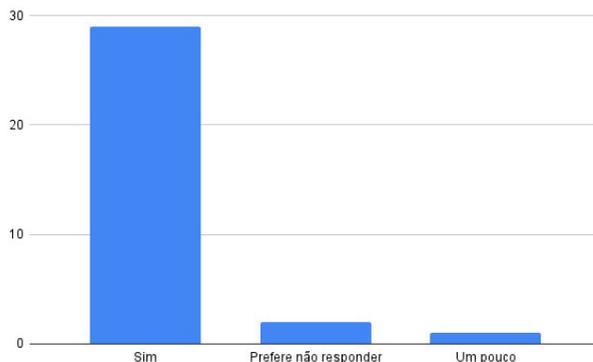
Gráfico 3 – Adaptação dos beneficiários da APAE



DADOS DA PESQUISA (2023)

Conforme o Gráfico 4, 29 entrevistados notaram melhorias significativas no desenvolvimento de seu familiar, 2 entrevistados optaram por não responder e 1 entrevistado notou pouca melhora. Para se construir uma sociedade inclusiva, é essencial mudar o pensamento das pessoas e a estrutura social. Essas mudanças são impulsionadas pelo acolhimento sincero das pessoas com necessidades especiais, o que deve acontecer primordialmente nas próprias famílias.

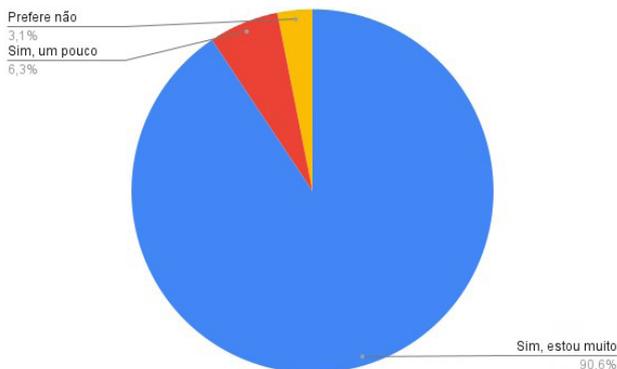
Gráfico 4 – Melhorias no desenvolvimento do beneficiário observadas por seus familiares



DADOS DA PESQUISA (2023)

Pode-se observar no Gráfico 5 que 90,6% (noventa vírgula seis por cento) dos familiares da APAE estão satisfeitos com os serviços oferecidos pela instituição. Enquanto 6,3% (seis vírgula três por cento) se sentem pouco satisfeitos e apenas 3,1% (três vírgula um por cento) preferem não responder.

Gráfico 5 – Satisfação dos Serviços da APAE

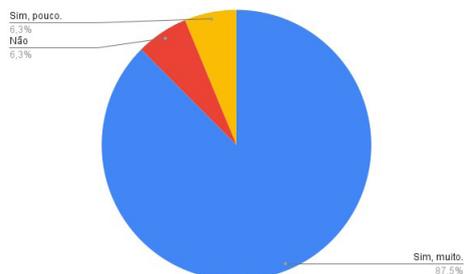


DADOS DA PESQUISA (2023)

Silva (2012) enfatiza que a busca por uma educação de qualidade e acessível para todas as pessoas, independentemente de suas condições, ainda representa um desafio no Brasil. Embora esse ideal não tenha sido plenamente alcançado, observa-se que organizações do Terceiro Setor desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão educacional e no desenvolvimento de pessoas com deficiência, oferecendo suporte especializado e estruturado para atender às suas necessidades específicas.

Conforme as informações fornecidas pelos familiares e representadas no Gráfico 6, 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) dos beneficiários relatam sentir-se positivos em relação à sua experiência na APAE, enquanto 6,3% (seis vírgula três por cento) ainda não se sentem completamente à vontade e 6,3% (seis vírgula três por cento) enfrentam desafios na adaptação.

Gráfico 6 – Bem-estar dos beneficiários no ambiente da APAE

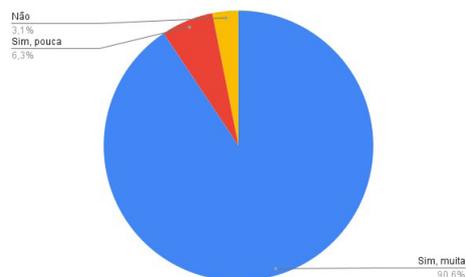


DADOS DA PESQUISA (2023)

De acordo com Rossi e Lima (2005), uma abordagem dialógica acolhedora pode ir além das normas estabelecidas, promovendo uma relação mais sensível e humanizada. Esse processo contribui para a valorização da saúde do indivíduo, permitindo que ele tome consciência de sua condição, reflita sobre suas necessidades e desenvolva autonomia para cuidar de si mesmo.

O Gráfico 7 apresenta o impacto da APAE na vida familiar, e é notável que a maioria dos entrevistados, correspondendo a 90,6% (noventa vírgula seis por cento) dos familiares, relata observar mudanças diárias no comportamento do beneficiário da APAE. Para 6,3% (seis vírgula três por cento), as alterações comportamentais são percebidas em menor escala, enquanto 3,1% (três vírgula um por cento) afirmam não notar nenhum tipo de mudança.

Gráfico 7 – Impacto da participação na APAE no comportamento do meu familiar

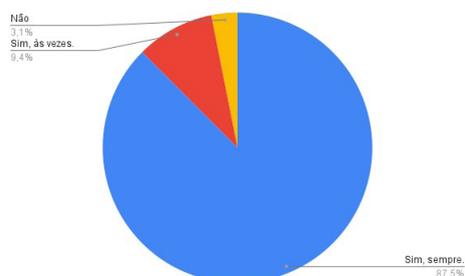


DADOS DA PESQUISA (2023)

Esses resultados podem ser analisados à luz da reflexão de Wolkmer (2013) sobre os direitos humanos como uma conquista contínua da sociedade. A melhoria na qualidade de vida dos indivíduos atendidos pela APAE e a percepção positiva das famílias refletem a importância das mudanças sociais no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. A inclusão educacional e social promovida por instituições como a APAE é um reflexo das necessidades da sociedade em evolução, garantindo o direito ao desenvolvimento integral desses indivíduos. Assim, os impactos positivos relatados pelos familiares demonstram que a implementação de políticas inclusivas e o suporte institucional são fundamentais para consolidar os direitos humanos na prática, assegurando que as mudanças sociais tenham efeitos concretos no cotidiano das pessoas com deficiência e das suas famílias.

A presença ativa das instituições desempenha um papel fundamental no auxílio às famílias para enfrentar os desafios cotidianos. Observou-se no Gráfico 8, que 87,7% (oitenta e sete vírgula sete por cento) dos familiares percebem que a APAE disponibiliza o suporte necessário para superar esses desafios, enquanto 9,4% (nove vírgula quatro por cento) relatam que essa assistência é oferecida, mas com menor frequência. Apenas 3,1% (três vírgula um por cento) dos participantes afirmam não receber nenhum tipo de apoio por parte da instituição.

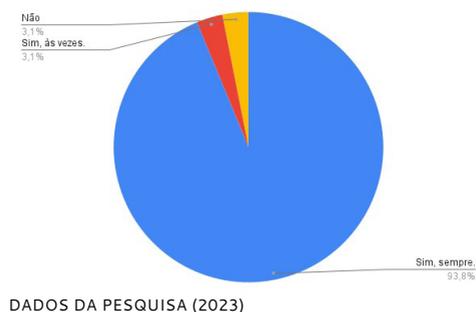
Gráfico 8 – Apoio oferecido pela APAE para lidar com os desafios no dia a dia



DADOS DA PESQUISA (2023)

Identificar as necessidades individuais dos alunos e proporcionar o suporte necessário para o seu desenvolvimento é um aspecto fundamental. Observa-se no Gráfico 9, que 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) dos familiares reconhecem que a APAE atende de forma eficaz às necessidades específicas dos assistidos, oferecendo o suporte necessário. Para 3,1% (três vírgula um por cento), há situações em que a APAE atende parcialmente a essas necessidades específicas, enquanto outros 3,1% (três vírgula um por cento) afirmam não receber o apoio necessário para atender às demandas de seus familiares.

Gráfico 9 – Atendimento às necessidades específicas do familiar



Conforme Mantoan, (2015, p. 79)

O docente de inclusão não tenta fazer todos os alunos iguais, como algumas pessoas querem na sala de aula. Ele presta atenção às diferentes vozes dos alunos, promovendo um ambiente harmonioso, onde todos podem conversar e se apoiar mutuamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral examinar a atuação da APAE em um Município de Santa Catarina no suporte às pessoas com deficiência e suas famílias. Além disso, avaliar o atendimento prestado, verificar como é a adaptação dos alunos aos serviços oferecidos e confirmar a satisfação dos pais em relação à atuação

da APAE. Os resultados alcançados com a pesquisa permitiram compreender a relevância da atuação da APAE na promoção da inclusão social e no suporte educacional e terapêutico de indivíduos com deficiência intelectual e múltipla. Com base na análise realizada, verificou-se que a APAE desempenha um papel essencial na garantia dos direitos dessas pessoas, oferecendo atendimento especializado que contribui significativamente para a sua qualidade de vida.

A variedade no tempo de frequência à instituição revela uma presença significativa ao longo dos anos, com a maioria dos beneficiários adaptados à APAE. A satisfação expressiva dos familiares, alcançando 90,6% (noventa vírgula seis por cento), demonstra a eficácia percebida nos serviços oferecidos pela instituição, refletindo positivamente no desenvolvimento dos assistidos.

Ademais, a pesquisa evidencia que a APAE desempenha um papel impactante na vida familiar, proporcionando mudanças diárias observadas por 90,6% (noventa vírgula seis por cento) dos participantes. A assistência ativa da APAE na superação de desafios cotidianos é percebida por 87,7% (oitenta e sete vírgula sete por cento) dos familiares, ressaltando a importância desse suporte. Contudo, a identificação e atendimento preciso das necessidades individuais dos alunos podem ser aprimorados, com 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) dos familiares reconhecendo a eficácia, mas 3,1% (três vírgula um por cento) relatando situações em que o suporte parcial é oferecido e outros 3,1% (três vírgula um por cento) indicando a falta de apoio necessário em algumas demandas específicas.

Os achados teóricos revelam que a participação ativa das famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos beneficiários é um fator determinante para o sucesso das intervenções realizadas. Da mesma forma, a formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento é um aspecto essencial para a eficácia das práticas pedagógicas e terapêuticas implementadas.

A análise do papel da APAE no contexto do terceiro setor evidenciou que a sua sustentabilidade depende de parcerias, de doações e de apoio governamental. Essa dependência reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade e expansão dos serviços oferecidos por essas instituições. Por sua vez, a revisão das legislações pertinentes demonstrou avanços significativos nas políticas de inclusão, mas também indicou desafios ainda existentes na implementação de práticas eficazes que garantam o acesso equitativo à educação e à reabilitação.

Diante disso, conclui-se que a APAE é uma peça-chave na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, promovendo o desenvolvimento individual de seus beneficiários e a conscientização e mobilização social em prol da inclusão. Para o futuro, recomenda-se a ampliação de pesquisas voltadas à avaliação dos impactos das políticas públicas na Educação Especial e a análise de novos modelos de financiamento que possam garantir maior autonomia financeira às APAEs e instituições similares.

A continuidade dos esforços na capacitação de profissionais, na adaptação curricular e na eliminação de barreiras sociais e arquitetônicas é fundamental para a consolidação da inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais. Assim, espera-se que o presente estudo contribua para o avanço das discussões sobre o papel das APAEs e o fortalecimento de estratégias que promovam a educação e a inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

APAE Brasil (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Página institucional. Brasília, 2024. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BARBIERI, M. C.; CASTRO, G. V. D. Z. B.; WERNET, M.; LIMA, R. A. G.; DUPAS, G. **Vivência escolar da criança e adolescente com deficiência visual: experiência da família.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 72, supl. 3, p. 132–138, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/ZfrSMxM3LpTx6xCMZCM4Nsy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm#:~:text=Art.,requisitos%20institu%C3%ADdos%20por%20esta%20Lei. Acesso em: 10 fev.2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.643, de 14 de maio de 2020.** Altera a redação do caput, do artigo 19, e do artigo 30, ambos da Lei nº. 13.756, de 12 de dezembro de 2018. Brasília, DF: Câmara de Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1893694&filename=PL%202643/2020 Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil no período de dez anos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2643, de 2020**. Altera a redação do caput do artigo 19 e do artigo 30 da Lei nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1893694. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARDOSO, Erlaine Souza. **Terceiro setor**: uma análise do papel social da APAE e sua contribuição na sociedade pinheirense. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Faculdade Cidade de João Pinheiro, João Pinheiro, 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/repats/article/view/13525>. Acesso em 16 fev 2025.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

FENAPAES – FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **A família no contexto da deficiência**: estrutura e dinâmica. Brasília: FENAPAES, 2011. Autores: Júlia S. N. F. Bucher-Maluschke, Erenice Natalia Soares de Carvalho, Claudia Cristina Fukuda. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/A-familia-no-Contexto-3-1.pdf>. Acesso em 10 fev. 2025.

FIORENTIN, Daniela Tavares. **A importância da APAE no atendimento dos sujeitos com deficiência intelectual e múltipla do município de São Miguel Do Oeste**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Departamento de Administração, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB-2_bc17322ad1cdf1da3145965916b8fa84. Acesso em 16 fev. 2025.

FUNDAÇÃO Catarinense de Educação Especial (FCEE). **História**. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/historia#primeira-metade-do-seculo-xx>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9–20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

OLIVEIRA, Eider Arantes; GODÓI-DE-SOUSA, Edileusa. O Terceiro Setor no Brasil: avanços, retrocessos e desafios para as organizações sociais. RIGS – **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 181–199, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10976>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143–156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIFFEL, Cristiane Maria; KLANN, Débora Aline. **O papel da comunicação para a captação de recursos nas ONGs – reflexões a partir de uma pesquisa de campo**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Guarapuava. 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0581-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ROSSI, Flávia Raquel. R. LIMA, Maria Alice Dias da Silva. (2005). Acolhimento: tecnologia leve nos processos gerenciais do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 58(3), 305–310. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/36sXwck7LQWYcXp9SVcPXXM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 fev. 2025.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Original publicado em 1943).

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

SILVA, Elton Praxedes Carvalho da; VASCONCELOS, Sandra Stockli; NORONHA FILHO, Miguel Arantes. **Captação de recursos para a gestão do terceiro setor**: um grande desafio. SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/2316610.pdf>. Acesso em 16 fev. 2025.

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

WOLKMER, Antonio Carlos. Direitos humanos: novas dimensões e novas fundamentações. **Revista Direito em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 16-17, 2013. DOI: 10.21527/2176-6622.2002.16-17. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/768>. Acesso em: 16 fev. 2025.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Tamily ROEDEL²²

Helem Bárbara Vieira de Matos SIQUEIRA²³

Karla Reis OLIVEIRA²⁴

Scheila TRINDADE²⁵

RESUMO: A educação ambiental inclusiva busca criar ambientes que sejam acessíveis a todos, considerando as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Este estudo se fundamenta na análise da relação entre a educação ambiental e a educação inclusiva. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias que facilitam a inclusão de pessoas com deficiência na educação ambiental, analisando os benefícios percebidos por alunos com deficiência em programas de educação ambiental inclusiva, identificando atividades desenvolvidas no ambiente escolar e observando os desafios enfrentados na adaptação de atividades práticas de educação ambiental para acomodar alunos com deficiência. A investigação é exploratória, utilizando dados obtidos de professores de escolas da rede pública e APAEs de Brusque, Blumenau, São João Batista, Itajaí e Guabiruba. Percebe-se que a educação ambiental inclusiva proporciona grandes benefícios aos alunos com deficiência, porém existem muitos desafios para as

²²Doutora em Ciência e Tecnologia Ambiental. Docente dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da UNIFEFE,. E-mail: tamily.roedel@unifebe.edu.br

²³Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: helem.siqueira@unifebe.edu.br

²⁴Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: karla.oliveira@unifebe.edu.br

²⁵Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail:scheila.trindade@unifebe.edu.br

escolas impedindo a oferta de uma educação inclusiva. A carência de formação para professores e a falta de recursos, são apontadas como obstáculos para o desenvolvimento dessa modalidade de educação, visando as necessidades de políticas públicas para apoiar e colocar em prática os direitos de todos.

Palavras-chave: Inclusão; deficiência; educação ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A Educação ambiental é um tema muito importante no ambiente escolar e na busca por uma definição, percebe-se que existem várias formas diferentes de conceituá-la. Entretanto, todas têm o mesmo objetivo, que é levar a conscientização do homem para o equilíbrio com o meio ambiente e da necessidade de autopreservação (Dias; Dias, 2017). A Lei nº 9.795 define educação ambiental como:

processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, [s.p.]).

Além disso, a mesma lei apresenta no Art. 3º que “as instituições educativas devem promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (Brasil, 1999, [s.p.]). Com base nessa lei que assegura a obrigatoriedade da educação ambiental no ambiente escolar, os professores têm um papel importante em orientar os alunos na construção de uma consciência ambiental, possibilitando avanços na preservação do meio ambiente, que tem sido prejudicado de várias maneiras.

No Brasil, o direito à educação inclusiva para crianças com deficiência é assegurado principalmente pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei estabelece diretrizes cruciais para a promoção da inclusão social e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência em diversos setores, com ênfase na educação. Nesse contexto, o Art. 27 da referida lei destaca a

relevância da educação para as pessoas com deficiência, ressaltando a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Assim, busca-se proporcionar um aprendizado contínuo ao longo da vida (Brasil, 2015).

A Constituição Federal, em seu Art. 205, assegura o direito de todos à educação, à igualdade e às condições para a permanência na escola (Brasil, 1988), estabelecendo uma harmonia entre os princípios dos direitos humanos e da preservação do meio ambiente. Essa legislação promove valores essenciais como singularidade, diversidade, cidadania, sustentabilidade e dignidade humana, integrando-os em um marco legal que busca garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, tanto no acesso à educação quanto na promoção de um ambiente ecologicamente equilibrado.

Segundo Maciel *et al.* (2010), a inclusão dos indivíduos com deficiência em atividades que envolvam o meio ambiente e atividades lúdicas, contribui no desenvolvimento da autoestima e na socialização dessas pessoas. Essa iniciativa coopera de maneira significativa na formação de um indivíduo dotado de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente.

Considerando os direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar e a necessidade de integrar a educação ambiental na escola, este artigo busca compreender como a educação ambiental pode contribuir na inclusão e no desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias que facilitam a inclusão de pessoas com deficiência na educação ambiental. E os objetivos específicos são (i) analisar os benefícios percebidos por alunos com deficiência em programas de educação ambiental inclusiva, (ii) identificar atividades desenvolvidas pelos docentes no ambiente escolar e (iii) observar os desafios enfrentados na adaptação de atividades práticas de educação ambiental para acomodar alunos com deficiência.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de desenvolver estratégias mais eficazes para abordar a educação ambiental no

contexto de pessoas com deficiência. A compreensão detalhada dessas abordagens não apenas facilitará o desenvolvimento integral desses indivíduos, mas também contribuirá significativamente para o cenário educacional como um todo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo se fundamenta em uma análise de artigos científicos e livros e por meio dessa revisão bibliográfica, foram exploradas teorias cujo temas são meio ambiente, educação ambiental e educação ambiental inclusiva.

2.1 Meio Ambiente e Educação Ambiental

O meio ambiente consiste em todas as condições e influências naturais que envolvem e impactam imediatamente todas as manifestações de vida na terra. Reforçando essa definição, Santos, Gomes e França (2018, p. 227) afirmam que o “meio ambiente é tudo o que nos rodeia, ou seja, é a interação entre os elementos naturais e antrópicos, formado por fatores bióticos e abióticos que compõem um determinado ecossistema”.

Ainda de acordo com a Lei nº 6.938, o meio ambiente é o “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1981, [s.p.]).

A definição do que é meio ambiente revela a sua importância fundamental para a existência da humanidade, tornando a sua preservação uma necessidade inquestionável. A conservação do meio ambiente é fundamental para garantir a sobrevivência e o bem-estar de todas as formas de vida, e como afirmam Santos, Gomes e França (2018), constitui um direito universal a ser apreciado sem danos. A limitação dos recursos naturais e o risco de sua extinção, caso sejam utilizados de maneira desorganizada, reforçam a necessidade de ações urgentes em prol da preservação. Essa perspectiva ecoa as palavras de Zulauf (2000), que nos adverte sobre a convergência de demandas significativas sobre o ambiente natural e a crescente marca de destruição que já testemunhamos.

Frente aos inúmeros impactos que o homem vem causando ao meio ambiente, é importante uma conscientização sobre a preservação ambiental, pois a sobrevivência está intrinsecamente ligada a esse equilíbrio natural. A Educação Ambiental é um processo educativo que visa sensibilizar, informar e formar indivíduos e comunidades sobre questões ambientais. Essa educação é um campo recente de estudo e ação. “Como um campo em crescimento e legitimado pela sociedade, possibilidades de atuação relacionadas à educação ambiental vêm sendo ampliadas” (Matos, 2009, p. 77).

No Brasil, a educação ambiental passou a ser incorporada em todas as disciplinas curriculares, tornando-se obrigatória no ensino escolar formal e não-formal por meio da Lei nº 9795/99, em que os indivíduos, de maneira conjunta, constroem princípios sociais, entendimentos e habilidades referentes à preservação do meio ambiente (Brasil, 1999). Nesse sentido, é fundamental “oferecer atividades concretas, lúdicas e sistematizadas que propiciem aos estudantes a aquisição de hábitos e interação com Educação Ambiental” (Almeida Monteiro, 2014, p. 6).

2.2 Educação Ambiental Inclusiva

Considerando a integração da educação ambiental no currículo escolar, torna-se necessário explorar estratégias que facilitem a transmissão desse conhecimento a todos os estudantes, levando em consideração as habilidades individuais de cada um. É relevante destacar que atualmente existem diversas legislações que garantem a obrigação de adaptações no ambiente escolar, visando proporcionar aprendizado a todos os alunos, independentemente de suas necessidades, promovendo assim, uma abordagem inclusiva na escola. Para Silva Neto *et al.* (2018, p. 87), “a escola é um ambiente multicultural, diversificado, que atende um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas”.

Ainda de acordo com Silva Neto *et al.* (2018, p. 87), “a escola inclusiva apresenta a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas devido a sua

deficiência, e superar seus limites”. Para Mosquera e Stobäus (2004), a educação inclusiva acontece quando todos aprendem juntos, respeitando as dificuldades e diferenças de cada indivíduo. Nesse sentido, a escola deve proporcionar um ambiente onde todos podem aprender juntos, e é fundamental que haja algumas adaptações no currículo para oferecer condições que beneficiem os indivíduos com necessidades educacionais especiais, garantindo a participação de todos nas atividades escolares (Zanato e Gimenez, 2017).

Percebe-se que é importante proporcionar um ambiente escolar que alcance as peculiaridades de todos os alunos. Nesta ideia de um ambiente propício a todos, está a educação ambiental inclusiva, na qual a educação pode desenvolver diversas habilidades e proporcionar um ambiente mais dinâmico, além de despertar mais interesse nos alunos ao trabalhar atividades da sua vida diária. De acordo com Custódio e Nogueira (2014), a educação ambiental emerge como uma ferramenta importante para a convivência em grupo, apoiada na diversidade e capaz de desencadear iniciativas e atitudes promotoras, surge a inclusão por meio de alterações nas interações socioambientais. Para Maciel *et al.* (2010, p. 5) “a inclusão de pessoas com deficiência em atividades em áreas naturais como exercícios físicos, recreação e contemplação da natureza proporcionam a promoção da autoestima e socialização dessas pessoas”.

A educação ambiental inclusiva tem como objetivo envolver todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou características, no processo de aprendizagem sobre os assuntos ambientais. O educador trabalha para adaptar métodos e estratégias, de modo que todos os alunos, incluindo os que têm deficiência, possam participar ativamente de atividades relacionadas à educação ambiental. Esta educação se concentra na construção do conhecimento, buscando alternativas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que pessoas com deficiência interajam de maneira mais eficaz com o meio ambiente (Oliveira; Versolato, 2023).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa

Este trabalho tem uma abordagem quantitativa, método exploratório e tipo de pesquisa de levantamento de dados ou *survey*. “[...] As pesquisas quantitativas apresentam características como variáveis objetivas onde diferentes pesquisadores poderão obter os mesmos resultados em observações distintas” (Nascimento; Cavalcante, 2018, p. 252). De acordo Rangel, Rodrigues e Mocarzel (2018, p. 80) a “[...] metodologia quantitativa inclui hipóteses, a serem comprovadas ou refutadas através da experimentação e dos cálculos de frequência aplicados à mensuração e dimensionamento de dados ou variáveis, ou às suas correlações”. Desse modo, os elementos da pesquisa com uso de metodologias quantitativas incluem hipóteses, a serem comprovadas ou refutadas por meio da experimentação e dos cálculos de frequência aplicados à mensuração e dimensionamento de dados ou variáveis, ou às suas correlações.

O método exploratório busca entender o assunto, tornando-o mais claro e objetivo. Desse modo, a pesquisa segue um caminho voltado para descobertas (Munaretto; Corrêa; Cunha, 2013). De acordo com Gil (2002), o objetivo dessa pesquisa é garantir maior ligação com o caso para deixá-lo visível ou levantar hipóteses.

Considerando como tipo de pesquisa, levantamento de dados ou *survey*, este tipo de pesquisa “[...] caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (Gil, 2002, p. 50). Ou seja, basicamente transmite informações claras a um grupo de pessoas, mediante o problema estudado com a análise quantitativa para alcançar os objetivos que correspondem aos resultados esperados (Gil, 2004).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário composto por 13 perguntas fechadas, referente a projetos de conscientização ambiental com os alunos, principalmente os com deficiência, falta de recursos, capacitação para professores, inclusão social, desafios na adaptação de atividades práticas, benefícios da educação ambiental, interesse dos alunos com deficiência e

a conscientização de educação climática; e questões subjetivas (semifechadas), referindo-se à possibilidade de complementar a resposta com alternativas.

O questionário foi enviado por meio de um *link* criado no aplicativo *Google Forms*, para diversos grupos do aplicativo Whatsapp e e-mail de professores. Mediante o aceite do Termo de Consentimento do próprio formulário, foram entrevistados homens e mulheres com idade superior a 18 anos. Estes questionários foram aplicados em duas semanas, entre outubro e novembro de 2023. Os questionários foram aplicados aos professores das cidades de Brusque, Itajaí, Blumenau, São João Batista e Guabiruba. A amostra totalizou 30 pessoas, sendo respondidos por diversos profissionais relacionados à educação e ao meio ambiente.

Com base nos dados obtidos nos questionários, foi criada uma tabulação em uma planilha eletrônica do programa Excel. A análise quantitativa realizada foi retratada em forma de gráficos que serviram de apoio para a reflexão e elaboração da pesquisa. Segundo Rangel, Rodrigues e Mocarzel (2018, p. 8)

A análise por metodologia quantitativa pode se aplicar a diferentes estudos, a exemplo dos que focalizam indicadores que evidenciam a presença, ou manifestação ou efeitos de variáveis na situação que é objeto de análise e na qual se procuram, através de diferentes tipos de mensurações convalidadas, ou de processos de experimentação, evidências dessas variáveis nos dados obtidos.

Na avaliação das respostas fornecidas para as questões objetivas, adotou-se um padrão de contagem e aplicação de percentuais, sendo os resultados posteriormente apresentados em formato gráfico. Nas questões objetivas que permitiam mais de uma resposta, a contagem foi realizada por incidência, demonstrando o número de vezes que cada alternativa foi selecionada nos gráficos. No caso das questões subjetivas, em que não houve alternativas, optou-se pela representação em gráfico, nos quais as respostas foram analisadas conforme suas frequências (Nascimento; Roedel, 2013).

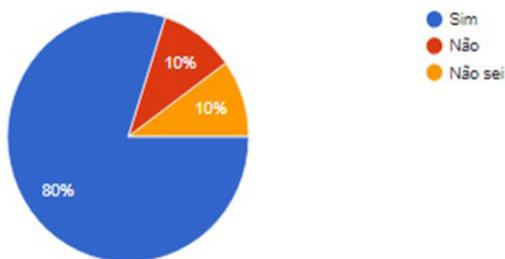
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para atender aos objetivos específicos delineados, este tema foi dividido em 4 subtópicos: a) projetos de conscientização ambiental aos alunos; b) educação ambiental na inclusão social; c) capacitação aos professores sobre educação ambiental; d) educação climática na educação ambiental.

4.1 Projetos de Conscientização Ambiental aos Alunos

Dos 30 questionários respondidos por professores e profissionais da área ambiental, 80% (oitenta por cento) indicaram que a escola ou APAE onde atuam promove projetos de conscientização ambiental. Os 20% (vinte por cento) restantes se dividem igualmente entre aqueles que desconhecem tais projetos e os que afirmam que eles não existem em seu ambiente de trabalho (Figura 1).

Figura 1 – Escolas ou APAES que promovem projetos de conscientização ambiental aos alunos



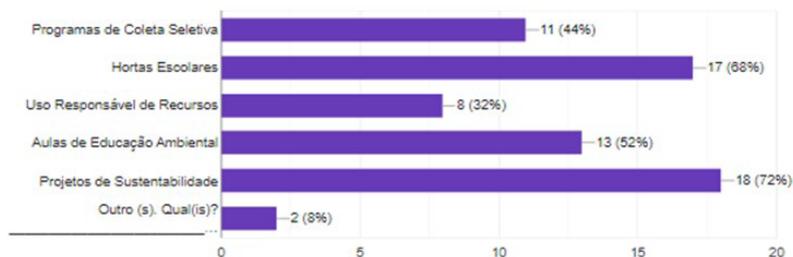
FONTE: AS AUTORAS (2023)

Apesar da reconhecida importância da conscientização ambiental nas escolas, onde essa educação não apenas beneficia o meio ambiente, mas também desenvolve diversas habilidades nos alunos, algumas instituições ainda negligenciam essa prática. De acordo com Santos, Flores e Zanin (2011, p. 3)

Um dos modos de se trabalhar a interdisciplinaridade são os projetos de Educação Ambiental, que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática.

Dentre os 25 profissionais que responderam sobre as atividades de educação ambiental desenvolvidas em escolas ou APAEs, destacam-se projetos de sustentabilidade, 72% (setenta e dois por cento); hortas escolares, 68% (sessenta e oito por cento); aulas de educação ambiental, 52% (cinquenta e dois por cento); programas de coleta seletiva, 44% (quarenta e quatro por cento) e uso responsável de recursos, 32% (trinta e dois por cento). Uma pequena parcela, 8% (oito por cento), mencionou outros tipos de projetos, sem especificar quais. (Figura 2).

Figura 2 – Atividades sobre conscientização ambiental desenvolvidas pelas escolas ou APAES



FONTE: AS AUTORAS (2023)

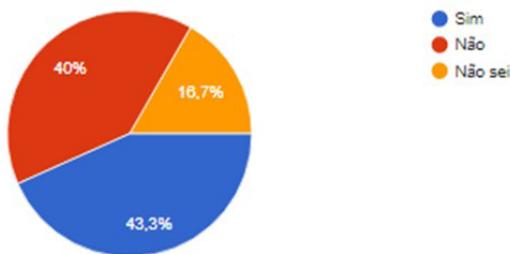
Segundo Santos, Flores e Zanin (2011), as instituições frequentemente se dedicam às atividades formalizadas de educação ambiental, abordando temas como gestão de resíduos, preservação da vegetação e recursos hídricos. No entanto, para promover a interdisciplinaridade, é fundamental que essas atividades ultrapassem as práticas formais. Com base nas respostas obtidas no questionário, 68% (sessenta e oito por cento) afirmam trabalhar com hortas escolares e para Guimarães *et al.* (2020, p. 1293), as hortas contribuem com grande relevância nos desenvolvimentos dos alunos com deficiência:

[...] a implantação de hortas orgânicas em escolas pode exercer papel primordial, tanto como elemento terapêutico quanto promotoras de reinserção social, de conscientização e sensibilização ambiental, de promoção da segurança alimentar e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida dos atores inseridos nestas atividades. O aspecto da inclusão social é potencializado quando levado em consideração a participação, no processo, de pessoas com necessidades especiais.

Diante da falta de capacitação docente em educação ambiental, é fundamental que o professor busque em livros e artigos o conhecimento necessário para abordar o tema de forma eficaz. A literatura especializada pode auxiliar na transmissão de conceitos e fornecer subsídios para o desenvolvimento de atividades práticas diversificadas, como a criação de hortas, jogos educativos e brinquedos com materiais recicláveis, entre outras práticas. (Vieira *et al.*, 2018).

De acordo com as respostas obtidas, 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) fazem visitas a locais de proteção ao meio ambiente, 40% não desenvolvem essas atividades e apenas 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) não tem conhecimento sobre essa suposta atividade (Figura 3).

Figura 3 – Escolas ou APAES que fazem visitas a locais de proteção ao meio ambiente



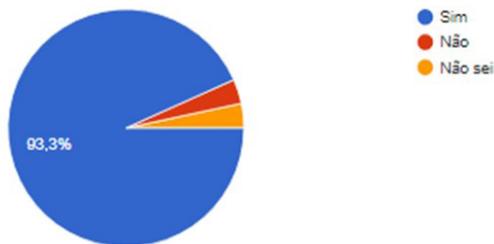
FONTE: AS AUTORAS (2023)

É fundamental que as escolas adotem métodos de ensino que transcendam o espaço da sala de aula, proporcionando aos alunos experiências diversificadas que os conectem com o mundo ao seu

redor. As atividades ao ar livre, em particular, oferecem um ambiente de aprendizado rico e estimulante, especialmente para alunos com necessidades especiais, que podem interagir com a natureza de maneira favorável. Afinal, a natureza deve ser vista como um aliado no processo de ensino–aprendizagem, despertando nos alunos a compreensão da importância da preservação dos recursos naturais (Santos, 2011).

Das 30 respostas obtidas 93,3% (noventa e três vírgula três por cento) incentivam os alunos a adotarem práticas sustentáveis em suas vidas diárias, 3,3% (três vírgula três por cento) não estimulam essas práticas e apenas 3,3% (três vírgula três por cento) não souberam relatar (Figura 4).

Figura 4 – Adoção de práticas sustentáveis pelos alunos em suas vidas diárias



FONTE: AS AUTORAS (2023)

Segundo Polli (2012), a Educação Ambiental busca cultivar princípios que promovam uma interação equilibrada com o meio ambiente e os demais seres que habitam o planeta. Nesse sentido, é fundamental orientar os estudantes a questionarem o paradigma antropocêntrico, responsável pela exploração irresponsável dos recursos naturais. Dessa forma, ao conscientizar os alunos desde cedo sobre a importância da conservação ambiental, é possível torná-los mais conscientes em suas práticas diárias.

De acordo com Vieira *et al.* (2018, p. 954), com o aumento da destruição do meio ambiente, a escola tornou-se um ambiente fundamental para esta conscientização.

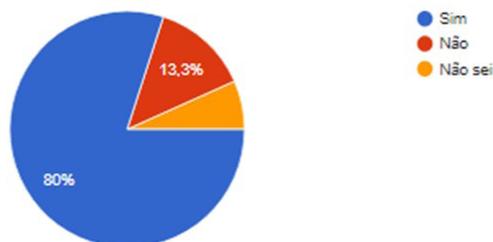
[...] local onde o educador tem o dever de levar essas informações de maneira a conscientizar, estimular e mostrar ao aluno que ele também faz parte desse meio e necessita dele para sobrevivência, possibilitando o conhecimento teórico e a interação prática para que os sentimentos de respeito e consciência sejam mais intensos.

Dessa forma, os alunos levarão os conhecimentos adquiridos em sala de aula até as demais pessoas do seu convívio, dialogando e incentivando-os à preservação do meio ambiente (Vieira *et al.*, 2018).

4.2 Educação Ambiental na Inclusão Social, Desafios, Adaptações e Benefícios

Conforme a Figura 5, a maioria dos respondentes, 80% (oitenta por cento) acredita que a educação ambiental promove a inclusão social. Uma minoria, 13,3% (treze vírgula três por cento), discorda dessa afirmação, enquanto uma pequena parcela, 6,7% (seis vírgula sete por cento), não soube opinar sobre o tema.

Figura 5 – Benefícios da educação ambiental na inclusão social dos alunos com deficiência



FONTE: AS AUTORAS (2023)

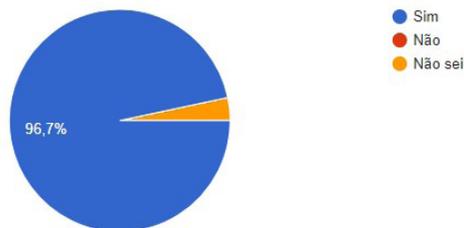
A inclusão de alunos com deficiência pode ser significativamente beneficiada pela educação ambiental, pois as atividades práticas e experiências sensoriais, inerentes a essa abordagem, oferecem um ambiente de aprendizado rico e acessível, que estimula o desenvolvimento de diversas habilidades e proporciona uma experiência educacional mais completa. Segundo Barbosa (2014,

p. 41) “o desenvolvimento cognitivo e inclusivo, com base na sustentabilidade, permite concretizar a relação entre inclusão social e educação ambiental [...]”.

Enquanto a grande maioria dos participantes, 96,7% (noventa e seis vírgula sete por cento), demonstra confiança na adaptabilidade da educação ambiental para atender às necessidades dos alunos, uma pequena minoria, 3,3% (três vírgula três por cento), admite não saber opinar sobre o assunto, conforme ilustrado na Figura 6.

Ao desenvolver atividades voltadas para o meio ambiente é importante o professor se certificar que as atividades são acessíveis a todos os alunos. Para Oliveira e Versolato (2023, p. 61), “precisamos reconhecer as diferentes culturas, contextos e realidades, assim como devemos reconhecer a pluralidade das manifestações afetivas, intelectuais e sociais. Afinal, diferença não é sinônimo de inferioridade”.

Figura 6 – Perspectivas sobre a Adaptação da Educação Ambiental para Alunos com Diferentes Habilidades



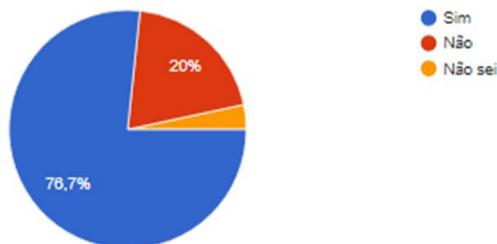
FONTE: AS AUTORAS (2023)

A escola deve buscar assegurar a acessibilidade de todos os alunos, respeitando suas diversas necessidades educativas, eliminando as barreiras físicas e de comunicação, garantindo a participação plena e inclusiva de todos os alunos (Santos; Gomes; França, 2018).

Os resultados da Figura 7 revelam que a maioria dos entrevistados, 76,6% (setenta e seis vírgula seis por cento),

identifica desafios na adaptação de atividades práticas de educação ambiental para alunos com deficiência. Uma parcela menor, 20% (vinte por cento), não percebe barreiras nesse sentido, enquanto apenas 3,3% (vírgula três por cento), não souberam opinar sobre o assunto.

Figura 7 – Desafios na adaptação de atividades práticas para alunos com deficiências na educação ambiental



FONTE: AS AUTORAS (2023)

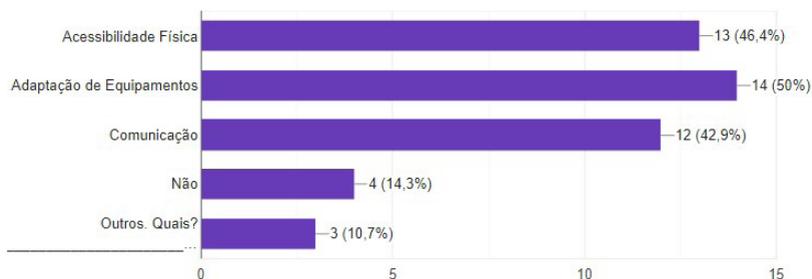
No ambiente escolar encontram-se diversos desafios que dificultam os profissionais da educação a trabalhar na perspectiva da inclusão. Em se tratando de educação ambiental, as respostas obtidas demonstraram que os professores têm dificuldades de adaptar atividades práticas aos alunos com necessidades especiais.

Em face desse cenário, torna-se imprescindível que as escolas não apenas ofereçam atividades adaptadas, mas que estas sejam cuidadosamente planejadas para atender às particularidades de cada aluno. A qualidade e a singularidade das adaptações, mais do que a sua quantidade, são elementos-chave para garantir o respeito às diferenças individuais e promover uma inclusão efetiva (Sandini; Horst, 2014).

A Figura 8 revela que a adaptação de equipamentos (50%) e a acessibilidade física, 46,4% (quarenta e seis vírgula quatro por cento), são os principais obstáculos enfrentados na inclusão de alunos com necessidades especiais em atividades práticas. Dificuldades de comunicação, 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento), também são um desafio significativo. Uma parcela

menor dos entrevistados, 14,3% (quatorze vírgula três por cento), não identifica barreiras, enquanto 10,7% (dez vírgula sete por cento) apontam outros desafios não especificados.

Figura 8 – Barreiras na Adaptação de Atividades Práticas



FONTE: AS AUTORAS (2023)

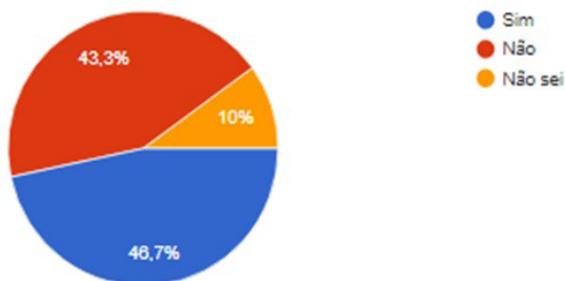
Percebe-se que são imensos os desafios encontrados no ambiente escolar nas adaptações de atividades práticas sobre educação ambiental para alunos com necessidades especiais. Assim, é fundamental o apoio de toda a gestão escolar, comunidade e principalmente das políticas públicas para superar esses desafios. Nesse sentido, Gatto (2013, p. 88) enfatiza a necessidade de suporte das políticas públicas.

A inserção das políticas de educação ambiental e inclusiva são possíveis e necessárias, mas é fundamental que se priorize nessas políticas a valorização profissional; a revisão das condições de trabalho dos professores, as estruturas das escolas, as bibliotecas e o modelo de gestão educacional, enfim, possibilitar condições de formação de qualidade para que estes estejam aptos a responder aos desafios impostos à Educação neste século.

Um dos principais obstáculos enfrentados pelo segmento da Educação Especial é a carência de recursos e materiais apropriados para suprir as necessidades individuais. Em relação às respostas obtidas, 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento) afirmam

possuir esse suporte, 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento) não dispõem desse apoio, e 10% (dez por cento) não conseguiram fornecer uma resposta (Figura 9).

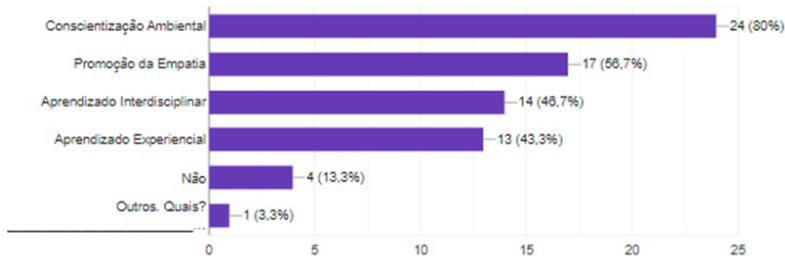
Figura 9 – Recursos e materiais adequados para o público da Educação Especial



FORNTE: AS AUTORAS (2023)

Para atender às necessidades dos alunos com deficiência, é fundamental que o ambiente escolar esteja preparado em todos os aspectos. Isso inclui a adaptação das estruturas físicas, do plano de ensino e a capacitação de todos os membros da comunidade escolar sobre a inclusão. Ou seja, é preciso disponibilizar todos os recursos que os indivíduos com necessidades especiais necessitam para que a escola seja um ambiente que ofereça as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos, sem exclusão (Dupin; Silva, 2020). Segundo Gatto (2013 p. 77) "a falta de espaço e de recursos básicos para realização de atividades cotidianas na escola compromete o trabalho dos professores, a aprendizagem dos educandos, além de que ambos acabam se desmotivando".

Figura 10 – Benefícios da educação ambiental inclusiva aos alunos



FORNTE: AS AUTORAS (2023)

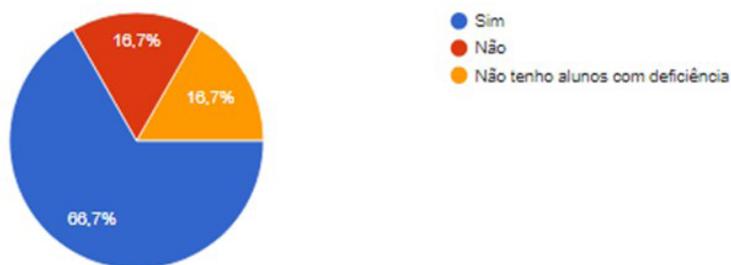
A Figura 10 revela que a maioria dos respondentes, 80% (oitenta por cento), concorda que a educação ambiental inclusiva promove a conscientização ambiental. Outros benefícios apontados incluem o desenvolvimento da empatia, 56,7% (cinquenta e seis vírgula sete por cento), o aprendizado interdisciplinar, 46,7% (quarenta e seis vírgula sete por cento), e o aprendizado prático, 43,3% (quarenta e três vírgula três por cento). Uma pequena parcela, 13,3% (treze vírgula três por cento), não percebe benefícios, enquanto apenas 3,3% (três vírgula três por cento) mencionam outros benefícios não especificados.

Segundo Monteiro (2020) trabalhar a educação ambiental não apenas fomenta o progresso dos elementos sociais, mas também incorpora o ensino da conscientização ambiental no contexto da Educação Especial. Isso proporciona aos utilizadores uma experiência inovadora e a chance de transformar atitudes em relação à interação entre ser humano e meio ambiente. A educação ambiental pode contribuir de forma significativa aos alunos com deficiência, pois o contato com a natureza desenvolve diversas habilidades nos indivíduos.

Para Gatto (2013), as limitações físicas ou cognitivas não devem ser encaradas como obstáculos intransponíveis para a interação com o ambiente natural e o acesso a bens e serviços ambientais. Nesse contexto, é responsabilidade da escola e da sociedade promover a inclusão, respeitar a diversidade e fomentar o desenvolvimento da percepção ambiental, do senso estético e da apreciação da beleza.

Dos 30 questionários aplicados, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) afirmam que a educação ambiental desperta mais interesse nos alunos com deficiência, contribuindo no seu desenvolvimento, 16,8% (dezesesse vírgula oito por cento) discordam dessa afirmação, apenas 16,7% (dezesesse vírgula sete por cento) não tem alunos com deficiência (Figura 11).

Figura 11 – Interesse e impacto no desenvolvimento de alunos com deficiência na educação ambiental



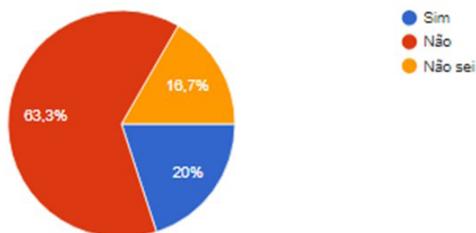
FONTE: AS AUTORAS (2023)

Segundo Roese (2018) as aulas sobre Educação Ambiental são apreciadas pelos alunos que se dedicam a participar ativamente, especialmente quando têm a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências. Essas experiências são apresentadas de maneira positiva para qualquer grupo, e, nas turmas de Educação Especial, desempenham um papel significativo na construção de laços, uma vez que os demais estudantes podem se relacionar com as experiências narradas por seus colegas, proporcionando um momento valioso de interação entre eles. Para Fernandes e Bacarji (2022, p. 10) “a integração de deficientes em projetos de educação ambiental pode determinar uma grande fonte de aprendizagem, socialização e capacitação desses indivíduos”.

4.3 Formação dos Professores sobre Educação Ambiental

A Figura 12 revela que a maioria dos professores, 63,3% (sessenta e três vírgula três por cento), não recebe formação em educação ambiental. Uma parcela menor, 20% (vinte por cento), recebe algum tipo de treinamento, enquanto 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) não souberam informar sobre a questão.

Figura 12 – Professores que recebem treinamentos sobre educação ambiental



FONTE: AS AUTORAS (2023)

A pesquisa revela que muitos professores não recebem a devida capacitação em educação ambiental, o que dificulta a promoção da conscientização ambiental entre os alunos. Bosa e Tesser (2014) destacam que o domínio do conteúdo por parte do professor é fundamental para que ele possa sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Sendo assim, investir na formação continuada dos docentes em educação ambiental é essencial para superar essa barreira. Os autores ainda ressaltam que “professores que não encontram meios de capacitação sentem-se quase acuados em abordar esse tema, pois não têm segurança em explicá-lo” (Bosa; Tesser, 2014, p. 3008).

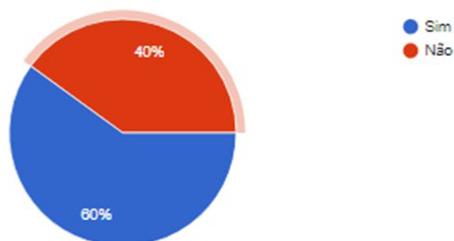
Segundo Rodrigues e Saheb (2019, p. 895) “A formação continuada em educação ambiental precisa ser realizada por profissionais que compreendam essa temática, para além da

transmissão de conteúdo, e sejam profissionais, que vivenciem essas práticas [...]”.

4.4 Conscientização da Educação Climática

Dentre as 30 respostas obtidas, 60% abordam educação climática na educação ambiental e 40% não trabalham este tema (Figura 13).

Figura 13 – Escolas que incluem educação climática na educação ambiental



FONTE: AS AUTORAS (2023)

A educação climática dentro do contexto da educação ambiental visa conscientizar e levar os indivíduos a compreenderem as questões relacionadas às mudanças climáticas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis na preservação do meio ambiente que afetam as mudanças climáticas. As escolas encontram ainda diversos desafios para inserir a educação climática no ambiente escolar. De acordo com Lima (2013, p. 104):

A educação convive ainda com o desafio objetivo de inserir o debate sobre as mudanças climáticas nos diversos espaços e dimensões educativas, formais e não-formais. No plano formal isso envolve um conjunto integrado de ações que inclui: a capacitação dos professores para a abordagem adequada do problema; a introdução do tema no projeto político-pedagógico e nos currículos das escolas; a transposição didática para os contextos educativos das implicações e dos conflitos envolvidos no fenômeno climático.

Ainda de acordo com o autor, a incorporação do debate climático na escola não implica necessariamente o estabelecimento de uma educação específica para a questão climática, mas sim a sua integração nas discussões e práticas que abordam a relação entre sociedade e ambiente (Lima, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seus objetivos, revelando informações importantes sobre a realidade da educação ambiental inclusiva nas escolas e as dificuldades em sua implementação. Os resultados indicam que, embora a maioria dos entrevistados reconheça os benefícios da educação ambiental para a inclusão social e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a falta de formação dos professores, a escassez de recursos, as barreiras de acessibilidade e a necessidade de adaptação de equipamentos e atividades representam desafios que devem ser considerados.

A análise dos dados revela que a educação ambiental inclusiva, apesar de seu potencial, ainda não é uma realidade consistente nas escolas. A falta de preparo dos professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência, a ausência de materiais e recursos adequados, as dificuldades de comunicação e a falta de acessibilidade física são obstáculos que impedem o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A pesquisa também destaca a importância da conscientização ambiental desde a infância e o papel fundamental da escola na promoção de práticas sustentáveis. No entanto, a falta de apoio político e o engajamento insuficiente da comunidade escolar comprometem o sucesso da educação ambiental inclusiva.

Sendo assim, destaca-se a necessidade de um maior investimento em formação dos professores, na aquisição de materiais e recursos adequados, na adaptação de espaços e atividades, e na promoção de uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. É fundamental que a educação ambiental inclusiva seja encarada como uma prioridade, com o envolvimento de toda a comunidade escolar e o apoio do poder público.

A pesquisa, embora tenha alcançado seus objetivos, revela a complexidade da temática e a necessidade de mais estudos que aprofundem a investigação sobre a educação ambiental inclusiva e suas implicações em deficiências específicas, como o autismo. As autoras esperam que este trabalho contribua para o debate sobre a importância da educação ambiental inclusiva e para a construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Andreza Alves; MONTEIRO, Vera Lúcia Jesus. Educação ambiental inclusiva: o desafio da formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, I, 2014. **Anais** [...]. 2014. p. 1–10. Disponível em : https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_13_11_2014_17_15_20_idinscrito_3994_419f4948ebc9f0c105696d9e826f975f.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

BARBOSA, Tais. **Educação ambiental e inclusão social um estudo de caso**: projeto bananeira arte da APAE Sobradinho/DF. 2014. 45f. Monografia, Especialização em Análise Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/7764/1/51105546.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BOSA, Cláudia Regina; TESSER, Halandey Camilo de Borba. Desafios da educação ambiental nas escolas municipais do município de Caçador – SC. **Revista Monografias Ambientais**, p. 2996–3010, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/9763/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.938**, dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, de 31 de agosto de 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm . Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, de 27 de abril de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm . Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emilia. Educação geográfica e ambiental numa perspectiva inclusiva: da sala de aula ao trabalho de campo. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2, 2014. **Anais [...]**. 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89495908/3806-libre.pdf?1660257478=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPesquisar_Revista_de_Estudos_e_Pesquisas.pdf&Expires=1700116305&Signature=b6XJOZ4T3nTXS5KyV CU5t84jmvG5cQl44HOJ4jiF5CiDalHPSbqJafUe5MAIM76AK otQvRUzUUG3tQmyw3NG2ncAun~zC0LgJglsG-fv-fo-vNq2-P7ihBxlkhGYIp100iOfJ3cBo-5PCad4i2etYg3llbU8r-rJQzQyyQgHmr8qziCbwow40N7~iJvex64S7vyVVvQBqMXaeEYxrnsP9Q aWVXXAhjQQ0-kMu7IAHk7aGfAD7LD4fynyp39cG84uKVcL3 emPKs6svf2SwQRVHUNuO9S87AVbLS-BaC5HWPvFHdXSJf9-xSjamAlrBWB4qZRwSyaxMzxmNAYcXuP~o4Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 15 nov. 2023.

DIAS, Antonio Augusto Souza; DIAS, Marialice Antão de Oliveira. Educação ambiental. **Revista de Direitos Difusos**, v. 68, n. 2, p. 161–178, 2017. Disponível em: <http://ibap.emnuvens.com.br/rdd/article/view/29>. Acesso em: 17 out. 2023.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, v. 10, n. 29, p. 65–79, jul./set. 2020. Disponível em: <http://www.revistaiifpspr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023

FERNANDES, Deise Birk; BACARJI, Alencar Garcia. A horta escolar como potencial de inovação social, inclusão e aprendizagens. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, XIII, Teresina, 2022. **Anais** [...]. Teresina, 2022. p.1–13. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2022/VII-016.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GATTO, Eliane. Educação ambiental e educação inclusiva: um estudo com os profissionais na Escola de Educação Básica Jorge Lacerda – Flor do Sertão – SC. **Sociology**, 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva%3A-um-estudo-Gatto/0600b465a68f6bb0e0a0fb34ef1ac02f3344b5bbf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.

4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31031805/9482_lista_de_revisao_1%C2%BA_bimestre_com_respostas_direito-libre.pdf?1392222127=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DComo_elaborar_projetos_de_pesquisa.pdf&Expires=1700193855&Signature=abFIH2QKUQAGbMPjfv1-LK9MPXe-uhM7ipMEGXMf9zN3lxq0VI7yFd8C2~Yk4sgm~k5luSM00ZJD5yEJTj0t5q9j0OvPat2buPZanHRcoVWcaMK-XI1~Q-Y7DtEIHiEKJnk0OcXS1IYORK0uD74ILH9~7A~zPBGfxA6pcNN1t~B5JC9w1UjN5Dq2er33hi8ULZe0wM3KrxkutvZQlrKICbYiyegkB~G91afQ1TK5R~LkMGZaf6Vuk2F9iF4Lody

kQ460H5kfzLyg5vC8NXQAmLUPtOthTpN1For-pmVcvJ1XsA7~UV2IJD~QQRK7JUijBkt32jEINiNj7m28-efTFA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em : 17 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fwc62sl_8VcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+especial&ots=L8oWXYllQZ&sig=QF3wsAjb62sg5-BF9X-Dzl-VG6w#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20especial&f=false. Acesso em: 15 nov. 2023.

GUIMARÃES, Nathalia de França; GALLO, Anderson de Souza; CARVALHO, Emerson Machado; CORRÊA, André Luis. Horta Orgânica como eixo gerador de práticas pedagógicas: um relato ocorrido na Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE). **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 1290-1304, jan. 2020.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental e Mudança Climática: convivendo em contextos de incerteza e complexidade. **Ambiente & Educação**, v. 18, n. 1, p. 91-112, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2623>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MACIEL, Jaqueline Lessa; *et al.* Metodologias de uma educação ambiental inclusiva. **Revista EGP**, v. 1, p. 1-11, 2010. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/sma/revista_EGP/ Metodologia_Jaqueline_outros.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

MATOS, Maria Cordeiro de Farias Gouveia. **Panorama da Educação Ambiental Brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental**. 2009. 138f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_maria_cordeiro_de_farias_gouveia_matos.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

MONTEIRO, Tatiane. **Projeto Agroflorestar**: contribuições da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento de pensamento sustentável em espaços de Educação Especial. 2020. 38f. Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação Lato sensu em Educação Ambiental e Sustentabilidade do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Ibatiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/632/TCC_Tatiane_Moneiro.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 nov. 2023.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Clauss Dieter. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

MUNARETTO, Lorimar Francisco; CORRÊA, Hamilton Luiz; CUNHA, Júlio Araújo Carneiro. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 6, n. 1, p. 9–24, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273428927002.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

NASCIMENTO, C. A.; ROEDEL, T. Percepção e consciência ambiental dos moradores de Brusque – SC. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 11, p. 1–23, 2013.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 9, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287842>. Acesso em: 17 out. 2023.

NASCIMENTO, Sthefani Rosa; DA COSTA, Vivian Castilho. Avaliação da Educação Ambiental em trilhas interpretativas inclusivas no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, v. 10, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, Mariana Peres; VERSOLATO, Marina Sarvodelli. Educação Ambiental Inclusiva: propostas de atividades para o primeiro parque acessível e inclusivo da Baixada Santista. **Educação Ambiental (Brasil)**, v. 4, n. 2, 2023. Disponível em: <https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA/article/view/109/73>. Acesso em: 15 nov. 2023.

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. **Ambiente & Educação**, v. 17, n. 2, p. 93-101, 2012. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/4281>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RANGEL, Mary; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; MOCARZEL, Marcelo. Fundamentos e princípios das opções metodológicas: Metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa. **Omnia**, v. 8, n. 2, p. 5-11, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Mocarzel/publication/325864000-Fundamentos_e_principios_das_opcoes_metodologicas_Metodologias_quantitativas_e_procedimentos_quali-quantitativos_de_pesquisa/links/5cc9cb1392851c8d2213e482/Fundamentos-e-principios-das-opcoes-metodologicas-Metodologias-quantitativas-e-procedimentos-quali-quantitativos-de-pesquisa.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, v. 25, p. 893-909, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XRYxkfFyTQzqvVcbdZGJqTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROESE, Tathiane Rodrigues. **Visão dos professores de Educação Especial sobre o uso da educação ambiental como meio de integração entre alunos**. 2018. 36f. Monografia, Especialização em Gestão Ambiental em municípios,

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/22534/1/visaoprofessoreseducacaoambiental.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANDINI, Sabrina Plá; HORST, Carla Cristiane Batista. Desafios para a inclusão dos alunos com deficiência física. **Revista Polidisciplinar Voos da UniGuairacá**, v. 13, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/190/192>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, Leilson Alves; GOMES, Julysse Neuma Damasceno; FRANÇA, Aline Aparecida Carvalho. Educação Ambiental na conscientização e preservação do meio ambiente: Unidade Escolar Zezita Sampaio, Buriti dos Lopes, PI. **Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**, v. 23, n. 1, p. 225–247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6689/5301>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Mariane Cyrino dos; FLORES, Mônica Dutra; ZANIN, Elisabete Maria. Trilhas interpretativas como instrumento de interpretação, sensibilização e educação ambiental na APAE de Erechim/RS. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Unicruz, 2011. **Anais [...]**. 2011. p.1–4. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2011/saude/TRILHAS%20INTERPRETATIVAS%20INSTRUMENTO%20PEDAGÓGICO%20E%20INCLUSIVO%20PARA%20A%20EDUCAÇÃO%20AMBIENTAL.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira Silva; *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VIEIRA, Elenke Carine de Sousa; *et al.* Educação ambiental com crianças e adolescentes da Zona Rural de Cajazeiras – PB.

In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE, 6, 2018. **Anais** [...]. 2018. p. 953-957. Disponível em: <http://eventos.ecogestaobrasil.net/congestas2018/trabalhos/pdf/congestas2018-et-09-013.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista Ambiente Educação**, v. 10, n. 2, p. 289-303, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/30/83f>. Acesso em: 15 nov. 2023

ZULAUF, Werner E. O meio ambiente e o futuro. **Estudos avançados**, v. 14, p. 85-100, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/dY7KkdsDQtPvvfZfV69NhZc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2023.

CULTURA OCEÂNICA INCLUSIVA



Tamily ROEDEL²⁶

Raquel Maria Cardoso PEDROSO²⁷

Antonia Alves da SILVA²⁸

Josinalda Irene da SILVA²⁹

Adriana Paula Pereira da SILVA³⁰

RESUMO: Este estudo investiga a importância da cultura oceânica inclusiva, com foco no programa Escola Azul. O objetivo geral é investigar se os professores das escolas que fazem parte do programa adotam práticas inclusivas ao integrar a cultura oceânica nas disciplinas curriculares. A pesquisa busca verificar a adesão e a compreensão dos docentes em relação à cultura oceânica e sua aplicação inclusiva no contexto escolar por meio de entrevistas com professores participantes do programa. Recorrendo a uma análise qualitativa, os resultados revelam que a totalidade dos professores entrevistados possui conhecimento sobre cultura oceânica e que a grande maioria confirma a presença do Programa Escola Azul em suas regiões. Adicionalmente, todos os participantes afirmam que o

²⁶ Doutora em Ciência e Tecnologia Ambiental. Docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE. E-mail: tamily.roedel@unifebe.edu.br

²⁷ Mestra em Linguística. Coordenadora do curso de Educação Especial e docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE. E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

²⁸ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE. E-mail: antonia.silva@unifebe.edu.com.br

²⁹ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE. E-mail: josinalda.silva@unifebe.edu.br

³⁰ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE. E-mail: adrianasilva@unifebe.edu.br

programa promove a inclusão. Assim, os dados obtidos evidenciam a relevância do ensino da cultura oceânica, especialmente no âmbito do Programa Escola Azul, como estratégia para promover a conscientização e a preservação dos oceanos com o auxílio de práticas inclusivas no ambiente escolar. A pesquisa destaca não apenas o conhecimento dos professores sobre cultura oceânica, mas também a sua crença na importância da inclusão desses temas no currículo escolar, demonstrando o potencial do programa para o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos.

Palavras-chave: cultura oceânica; escola azul; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A cultura oceânica, ou *ocean literacy*, busca formar indivíduos mais conscientes sobre a conservação do oceano e seus serviços ecossistêmicos, demonstrando a íntima relação entre o oceano e a vida da população (Pazoto; Duarte; Silva, 2021). Ademais, visa a sustentabilidade dos mares e oceanos, levando em conta sua diversidade (Santoro *et al*, 2020). O oceano, vasto e inexplorado, é uma fonte importante de alimentos, minerais e medicamentos (Landine, 2019). Sua influência transcende o horizonte físico, moldando o clima global e abrigando várias espécies.

A cultura oceânica teve início em 2002 nos Estados Unidos, quando pesquisadores perceberam a lacuna do tema oceano dentro dos currículos escolares (Pazoto; Duarte; Silva, 2021). E sabe-se que compreender a simbiose entre os seres humanos e o oceano é um imperativo para uma coexistência sustentável. Neste sentido, a cultura oceânica ultrapassa fronteiras e se torna a essência da responsabilidade compartilhada para com o planeta.

Em 2017, para implementar a cultura oceânica, Portugal criou o Programa Escola Azul com a proposta de sensibilizar os cidadãos neste tema (Rodrigues, 2023). O Programa Escola Azul é um projeto relacionado à conservação dos oceanos e vem sendo implementado no Brasil desde 2019 com a parceria com a UNIFESP (Maré de Ciência, 2024).

Segundo Christofolletti *et al.* (2022, p. 37) “A Escola Azul é um convite para que as escolas, independentemente da distância que estejam do mar, abordem a cultura oceânica, integrando estudantes e toda a comunidade escolar local e das regiões próximas. “Ela envolve as escolas ensinando a preservar o meio ambiente marinho, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo para engajar ativamente a comunidade escolar, de acordo com as especificidades de cada escola e região onde ela está inserida (Maré de Ciência, 2023)”.

A Escola Azul trabalha com todos os segmentos do ensino formal e, uma vez que o tema oceano está presente em todas as disciplinas, fomenta associá-lo às habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando a abordagem interdisciplinar e criativa, seguindo diferentes diretrizes internacionais. (Christofolletti *et al.*, 2022, Brasil, 2018, Escola Azul, 2024).

A cultura e a ciência oceânica são conceitos fundamentais para a Década do Oceano, abrangendo a compreensão da cidadania e do desenvolvimento sustentável. Considerando que a maior parte da população mundial reside na zona costeira, ou seja, nos primeiros quilômetros da linha de costa (Christofolletti *et al.*, 2022, p. 37), torna-se imprescindível reconhecer a importância da inclusão no ambiente da “Escola Azul”. Nesse sentido, ao tornar a cultura oceânica acessível e garantir a ampla distribuição de seus benefícios, promove-se a conscientização e a participação de todos na proteção dos oceanos.

Esta pesquisa trata tanto da proteção dos mares e oceanos, como da disseminação de conhecimentos e sua importância para o homem, pois sua contaminação pode trazer várias consequências negativas, tais como alterações climáticas, falta de recursos marinhos e diminuição da produção de oxigênio. Além de incluir todos os alunos, típicos e atípicos, nessa corrente a favor da vida, para que estes sejam multiplicadores dessas informações em seus lares e em suas comunidades, fazendo assim com que a cultura oceânica ganhe visibilidade.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se os professores das escolas que fazem parte do Programa Escola Azul adotam práticas inclusivas ao integrar a cultura oceânica nas disciplinas curriculares. E os objetivos específicos são: (i) descrever qual é o principal público da cultura oceânica inclusiva; (ii) identificar se há alunos com deficiência na instituição dos entrevistados; e (iii) verificar quais aspectos a cultura oceânica inclusiva deve valorizar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A cultura oceânica inclusiva tem uma relação com a preservação sustentável do oceano e o desenvolvimento do ser humano em relação ao meio ambiente.

O movimento da cultura oceânica está crescendo rapidamente em todo o mundo, com mais países e instituições envolvidos. Portanto, é necessário que ferramentas, recursos e melhores práticas sejam compartilhados e disseminados amplamente. (Santoro *et al.*, 2020, p. 23).

O programa Escola Azul tem como objetivo integrar a cultura oceânica ao currículo escolar, promovendo a conscientização sobre a importância da proteção dos oceanos. Para isso, incentiva o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo nos alunos, estimulando a busca por soluções sustentáveis para os desafios enfrentados pelos mares (Maré de Ciência, 2024). Além disso, a Escola Azul busca garantir a inclusão de todos os alunos, respeitando suas individualidades e limitações.

A inclusão nas escolas públicas enfrenta desafios diários e multifacetados. Entre os principais, destacam-se a infraestrutura inadequada, que se manifesta na falta de acessibilidade e de materiais didáticos adaptados; a formação insuficiente de professores, que carecem de conhecimento e de apoio pedagógico especializado; a persistência do preconceito e da discriminação; a fragilidade na colaboração entre família e escola, agravada pela inexistência de uma rede de apoio efetiva; e a escassez de recursos financeiros, que limita a implementação de soluções adequadas (Leonardo; Bray; Rossato, 2009, Dias, 2024). Mesmo assim, ressalta-se que

a inclusão é um direito fundamental de todos os alunos, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996.

Apesar dos desafios inerentes à inclusão, como a necessidade de profissionais qualificados e ambientes físicos adequados, o programa Escola Azul se dedica a proporcionar a todos os alunos o acesso ao conhecimento científico e a oportunidades de participação em ações que visam a preservação dos oceanos.

Para muitas pessoas que vivem longe do litoral, a saúde dos oceanos pode parecer uma preocupação distante. No entanto, a realidade é que o oceano e as bacias hidrográficas estão intrinsecamente conectados, formando um sistema único e interdependente (Nicolodi; Zamboni; Barroso, 2009). Grande parte do lixo que polui os oceanos, na verdade, tem origem em cidades distantes da costa, sendo transportado por rios que deságuam no mar. Essa conexão entre bacias hidrográficas e oceanos demonstra que as ações de todos, mesmo em áreas distantes do litoral, têm um impacto direto na saúde dos oceanos. Paresque *et al.* (2023) destacam que a escolha consciente de utilizar o termo 'Oceano' no singular tem o objetivo de enfatizar sua unidade, dessa forma, provocando uma reflexão sobre a interligação global. Desta forma, os impactos humanos têm o potencial não apenas de afetar suas regiões de origem, mas também de reverberar e influenciar populações distantes e porções mais remotas do planeta.

Estar em uma Escola Azul significa reconhecer a urgente necessidade de repensar as ações. Nesse sentido, as atividades humanas, impulsionadas por um modelo insustentável, representam uma ameaça crescente à vida marinha e ao equilíbrio dos ecossistemas. O transporte marítimo, embora essencial para a economia global, expõe os oceanos a riscos como derramamentos de óleo e afundamentos de embarcações, que contaminam a água e destroem habitats sensíveis. A destruição de ecossistemas costeiros, como manguezais, para dar lugar a atividades humanas, e à exploração de

minérios no leito marinho, intensificam a degradação ambiental e colocam em risco a vida marinha. (Barradas, 2020, Nakagaki *et al.*, 2024). Nesse contexto, a Escola Azul assume o compromisso de formar cidadãos capazes de promover mudanças positivas em seus hábitos e influenciar a sociedade a adotar práticas mais sustentáveis (Castro, 2012).

A Escola Azul tem o objetivo de mostrar aos seus alunos o quanto o conhecimento dessa cultura, pode beneficiar a vida marítima e conseqüentemente a vida humana, por meio da integração curricular em disciplinas como biologia, geografia e em diferentes áreas de conhecimentos e em espaços diferentes (Silva; Silva, 2023).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem uma abordagem quantitativa, método exploratório e tipo de pesquisa de levantamento de dados ou *survey*. No enfoque quantitativo, a interpretação dos fenômenos ocorre mediante interpretação em uma condição comprobatória. “É necessário comprovar que a realidade observada possui determinadas características. Isso se justifica porque a pesquisa quantitativa é realizada na realidade externa ao pesquisador” (Frainer, 2020, p. 205).

A pesquisa exploratória busca entender aspectos da cultura oceânica inclusiva com os representantes do Programa Escola Azul.

Os estudos exploratórios são realizados com o objetivo de examinar uma temática pouco abordada e, justamente por isto, servem como uma oportunidade de interação científica com fenômenos relativamente desconhecidos (Frainer, 2020, p. 83).

A pesquisa de levantamento de dados ou *survey* é caracterizada pela

interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2002, p. 40).

Este método permitiu coletar dados valiosos dos professores envolvidos no programa Escola Azul, oferecendo uma visão detalhada de como eles enxergam essa integração no contexto educacional.

O instrumento usado para a coleta de dados foi um questionário com 10 perguntas objetivas, direcionadas aos professores do programa Escola Azul através do *Google Forms*, um formato digital, de outubro a novembro de 2023.

Coletar dados, em especial na pesquisa com enfoque quantitativo, implica em o pesquisador desenvolver um plano detalhado e bem estruturado com os procedimentos adequados para reunir os dados necessários para responder aos objetivos ou testar as hipóteses de pesquisa. (Frainer, 2020, p.104).

A população desta pesquisa foram os representantes do Programa Escola Azul, 251 naquele momento, dos quais somente 12 responderam o questionário. Foram utilizados gráficos e os resultados foram apresentados em porcentagens, para interpretar melhor as respostas. Essas ferramentas nos permitiram identificar padrões, pontos de vista comuns e destacar as opiniões dos professores sobre o programa e os temas abordados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As escolas nas quais foi realizada a coleta de dados, estão inscritas no programa Escola Azul e, talvez por esse motivo, ao serem questionados sobre o conhecimento acerca do tema “cultura oceânica”, 100% (cem por cento) dos entrevistados afirmaram ter conhecimento e saber do que se tratava esse conceito.

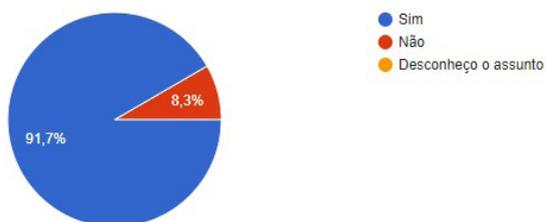
Considerando que as Escolas Azuis estão distribuídas por 22 unidades federativas brasileiras (Maré de Ciência, 2025), é importante que todos os profissionais atuantes nessas instituições tenham o conhecimento do conceito de cultura oceânica, já que estes questionários foram direcionados aos professores representantes do referido programa. Todo o conhecimento é necessário para fazer a diferença na preservação do meio ambiente, e este saber pode ser passado de maneira criativa a

todos alunos da Escola Azul, pois eles são multiplicadores das informações para as suas respectivas escolas.

Promover as experiências dos cidadãos, expandir o conhecimento e ampliar as perspectivas em torno da ciência oceânica e do desenvolvimento sustentável do oceano e de seus recursos são atitudes cruciais para tornar as políticas regulatórias mais robustas, eficazes e confiáveis. (Santoro *et al.*, 2020, p. 16).

Para entender a abrangência do programa, foi questionado aos participantes sobre a existência do programa Escola Azul em sua região (Gráfico 1). Surpreendentemente, as respostas demonstraram que 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento) dos participantes confirmaram a existência do programa.

Gráfico 1 – Existência do programa Escola Azul nas escolas regulares



FONTE: AS AUTORAS (2023)

Assim, a Escola Azul está presente em 354 escolas regulares (Maré de Ciência, 2025), integrando em seus currículos questões relacionadas ao cuidado com o oceano.

A Década do Oceano propõe que esta ciência transformadora seja desenvolvida de forma associada à cultura oceânica, a qual abarca o entendimento da influência tanto do oceano nas vidas das pessoas quanto das ações humanas (seja de indivíduos ou instituições) no oceano. (Christofoletti *et al.*, 2022, p. 37).

A inclusão de todos os estudantes no programa Escola Azul foi apontada como uma preocupação central pelos participantes. Ao

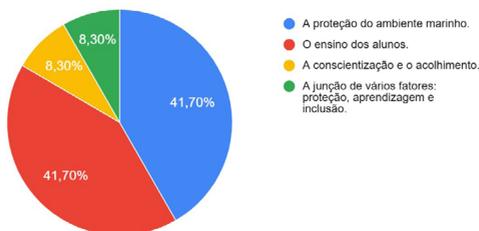
serem questionados, 100% dos respondentes confirmaram que a inclusão é um aspecto fundamental do programa.

Dessa forma, pode-se perceber que o programa Escola Azul garante a inclusão escolar em seu ambiente de ensino, respeitando os alunos em suas limitações e capacidades.

Esse é um grande desafio, uma vez que essa população de alunos se caracteriza, explicitamente, por possuir comprometimentos que afetam sua integridade e que podem trazer prejuízos à locomoção, à coordenação de movimentos, à fala, à compreensão de informações, à orientação espacial ou à percepção e ao contato com outras pessoas. (Gomes; Rey, 2007, p. 408).

Ao serem questionados sobre qual aspecto a cultura oceânica deveria priorizar na escola (Gráfico 2), percebe-se que 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) dos participantes acreditam que se deve priorizar o ensino dos alunos e outros 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento), que se deve priorizar a proteção do ambiente marinho. Somente 8,3% (oito vírgula três por cento) destacaram que a prioridade é a junção de vários fatores: proteção, aprendizagem e inclusão.

Gráfico 2 – A prioridade da cultura oceânica inclusiva.



FONTE: AS AUTORAS (2023)

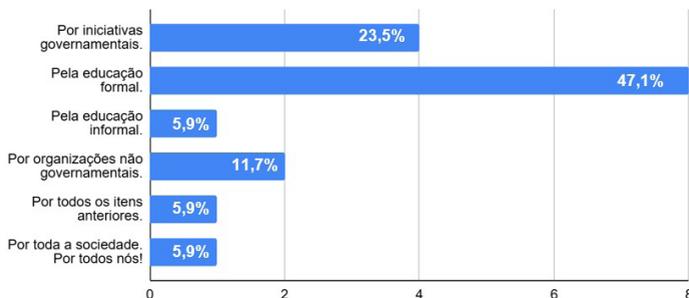
A implantação de estratégias que visem aproximar afetivamente a população brasileira do oceano, para que possa haver um engajamento profundo na defesa desse bem comum com atuação

ativa em sua manutenção é fundamental. Pois a implementação da cultura oceânica tem a potencialidade de conscientizar os brasileiros sobre a relevância do oceano na vida de todos. É importante destacar que para buscar soluções na Década do Oceano, é necessário que existam mudanças da sociedade em relação ao oceano e isso pode ser atingido com a cultura oceânica (Lima, 2021).

A escola, nesse contexto, é um meio que permite aos alunos o contato com conteúdos novos que ampliam suas relações e seu entendimento sobre diferentes questões cotidianas (Paresque *et al.*, 2023, p. 3), formando assim estudantes engajados na proteção ao meio ambiente e que respeitem e valorizem as diferenças.

O Gráfico 3 mostra que quando se fala de uma inclusão eficaz, a maioria dos participantes, 47,1% (quarenta e sete vírgula um por cento) acreditam que a responsabilidade da promoção da inclusão é da educação formal; enquanto que 23,5 (vinte e três vírgula cinco por cento) acreditam que promover a inclusão deve ser uma iniciativa governamental. Outro 11,7% (onze vírgula sete por cento) responsabiliza as organizações não governamentais e apenas 5,9% (cinco vírgula nove por cento) percebe que a responsabilidade é de todos nós.

Gráfico 3 – A promoção da inclusão



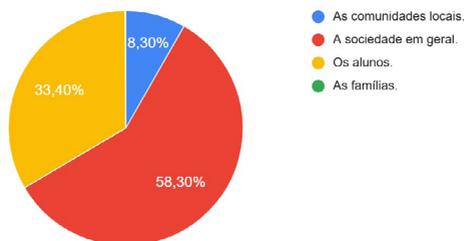
FONTE: AS AUTORAS (2023)

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm de ser inseridos em todos os contextos educacionais com as devidas adaptações e é preciso que todos tenhamos um olhar inclusivo.

É na consideração de um novo contexto escolar, com a inclusão de todos os alunos, inclusive de alunos com necessidades especiais, que novos olhares poderão ser direcionados a todos os sujeitos, com o devido entendimento de sua totalidade, com a reflexão da bagagem histórica da comunidade na qual está inserido e, essencialmente, ao vê-lo como uma pessoa ativa e participativa. (Gomes; Rey; 2007, p. 408).

Quando os participantes foram questionados a respeito dos beneficiados pelo programa Escola Azul sobre a cultura oceânica (Gráfico 4), ou seja, para qual grupo o programa fornece mais benefícios; 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento) dos entrevistados concordaram que a valorização da cultura oceânica inclusiva beneficia a sociedade em geral. Para 33,4% (trinta e três vírgula quatro por cento) a cultura oceânica inclusiva beneficia diretamente os alunos que participam do programa e 8,3% (oito vírgula três por cento) destacam que o benefício é das comunidades locais.

Gráfico 4 - A cultura oceânica mais beneficia



FONTE: AS AUTORAS (2023)

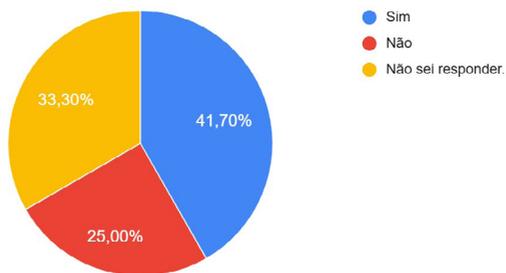
Os benefícios de se desenvolver e implementar uma cultura oceânica inclusiva, valorizando o respeito e a preservação ao meio ambiente, vai além dos alunos, da família ou das comunidades locais. O benefício é para a sociedade em nível global.

A Década do Oceano propõe que esta ciência transformadora seja desenvolvida de forma associada à cultura oceânica, a qual abarca o entendimento da influência tanto do oceano nas vidas das pessoas quanto das ações humanas (seja de indivíduos ou instituições) no oceano.

Consequentemente, a cultura oceânica e a ciência transformadora passam a ser conceitos motores da Década do Oceano, envolvendo a compreensão da cidadania e do desenvolvimento sustentável (Cristofolletti *et al*; 2022 p.37).

Em nosso planeta, no entanto, as sociedades possuem culturalmente valores e práticas diferenciadas. E, como um recorte da sociedade global, no Brasil também há essas diferenças. Por isso, os participantes foram questionados se há compatibilidade entre os valores ocidentais contemporâneos e as práticas tradicionais da comunidade oceânica inclusiva (Gráfico 5). Em resposta, a maioria, 41,7% (quarenta e um vírgula sete por centos) dos participantes, responderam afirmativamente; 25% (vinte e cinco por cento) responderam não haver compatibilidade e 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) disseram não saber opinar sobre isso.

Gráfico 5 – Compatibilidade entre práticas tradicionais da comunidade oceânica inclusa e valores ocidentais contemporâneos.



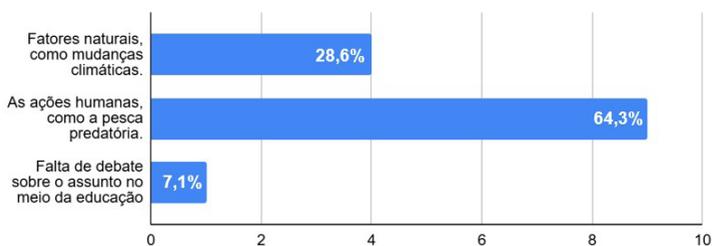
FONTE: AS AUTORAS (2023)

As práticas da comunidade oceânica inclusiva têm valores significativos ocidentais e contemporâneos, e tais práticas afetam a cultura oceânica, positivamente para sustentabilidade dos oceanos.

Nesse sentido, a CO é uma ferramenta fundamental para promover o conhecimento sobre o oceano e incentivar os cidadãos a terem papel ativo na implementação de ações sustentáveis (Parasque *et al.* 2023, p.3).

Se reconhecidamente a cultura oceânica traz benefícios para todos e há compatibilidade com as práticas tradicionais, o que poderia ameaçá-la? Ao serem questionados sobre os ameaçadores da cultura oceânica (Gráfico 6), 64,3% (sessenta e quatro vírgula três por cento) dos participantes demonstraram entender que a cultura oceânica inclusiva é ameaçada pelas ações humanas, como a pesca predatória, por exemplo. Os fatores naturais, como as mudanças climáticas foram apontados como ameaçadores por 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento) dos participantes e a falta de debate sobre o assunto no meio da educação foi a ameaça destacada por apenas 7,1% (sete vírgula um por cento) dos participantes da pesquisa.

Gráfico 6 – Os ameaçadores da cultura oceânica inclusiva



FONTE: AS AUTORAS (2023)

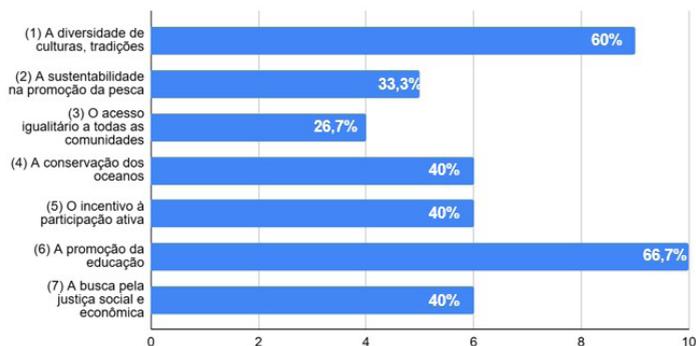
A cultura oceânica é um conjunto de tradições, crenças, práticas, conhecimentos e estilos de vida que estão associados às comunidades que têm uma ligação profunda com o oceano. Essas comunidades costumam depender do oceano para subsistência, com o comércio e muitos outros aspectos de suas vidas diárias. Por isso, a cultura oceânica é especialmente relevante em regiões costeiras e ilhas, onde o mar desempenha um papel fundamental na identidade cultural e na forma como as pessoas se relacionam

com o ambiente. No entanto, a forma como tratamos o oceano traz reflexos na vida de todos, não só dos costeiros ou ilhéus.

Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de também questionar os participantes da pesquisa sobre quais aspectos devem ser valorizados pela cultura oceânica. Apontando como opções de resposta: (1) A diversidade de culturas, tradições e conhecimentos das comunidades costeiras e das populações que dependem dos oceanos para sustento e subsistência; (2) A sustentabilidade na promoção da pesca e da exploração dos recursos marinhos de forma sustentável; (3) O acesso igualitário a todas as comunidades, independentemente de sua origem étnica, econômica ou geográfica, todos devem ter acesso igualitário aos recursos marinhos e às oportunidades econômicas relacionadas aos oceanos; (4) A conservação dos oceanos e dos ecossistemas marinhos; (5) O incentivo à participação ativa de todas as partes interessadas, incluindo comunidades locais, povos indígenas, cientistas, governos, ONGs e indústrias, na tomada de decisões relacionadas aos oceanos; (6) A promoção da educação sobre a importância dos oceanos e a necessidade de sua preservação em todas as comunidades, incentivando a conscientização e a ação; (7) A busca pela justiça social e econômica para as comunidades costeiras e aquelas que dependem dos recursos marinhos.

Observando-se que nessa questão os participantes poderiam escolher mais de uma alternativa, o resultado, apresentado no Gráfico 7, demonstra as principais ações apontadas com destaque para o item (6), o qual indica que 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos participantes acreditam que a cultura oceânica deve valorizar a promoção da educação sobre a importância dos oceanos e a necessidade de sua preservação podem incentivar e promover a conscientização e a ação. O item (1) também obteve destaque, tendo sido escolhido por 60% (sessenta por cento) dos participantes que entendem que é importante a valorização da diversidade de culturas, tradições e conhecimentos das comunidades costeiras e das populações que dependem dos oceanos para sustento e subsistência.

Gráfico 7 – A valorização da cultura oceânica inclusiva



FONTE: AS AUTORAS (2023)

Os itens (4), (5) e (7), cada um com 40% (quarenta por cento) das escolhas, demonstram que a conservação dos oceanos e dos ecossistemas marinhos; o incentivo à participação ativa de todas as partes interessadas (locais, povos indígenas, cientistas, governos, ONGs e indústrias) na tomada de decisões relacionadas aos oceanos; e a busca por justiça social e econômica para as comunidades costeiras e aquelas que dependem dos recursos marinhos são pontos que também devem ser valorizados pela cultura oceânica.

Os três principais destaques (com 66, 60 e 40%) indicam que os participantes da pesquisa têm preocupação com o desenvolvimento de práticas inclusivas, o que é reforçado pela escolha feita por 26,7% (vinte e seis vírgula sete por cento) que afirmam que se deve valorizar o acesso igualitário a todas as comunidades, independentemente de sua origem étnica, econômica ou geográfica, enfatizando que todos devem ter acesso igualitário aos recursos marinhos e às oportunidades econômicas relacionadas aos oceanos.

Esse destaque pela diversidade de forma geral é observado também por Gomes e Rey (2007) que explicam que antes de discutir a educação inclusiva, primeiramente devemos compreender a diversidade, os valores, a experiência, e a cultura de cada um, valorizando uma educação inclusiva e igualitária.

Gráfico 8 – A importância de promover a inclusão da cultura oceânica



FONTE: AS AUTORAS (2023)

E, finalmente, o Gráfico 8 mostra que, de acordo com a perspectiva dos participantes da pesquisa, a importância da promoção da inclusão da cultura oceânica em debates e no currículo escolar é reconhecida por 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento), o que representa um número bastante expressivo. Embora apenas 8,3% (oito vírgula três por cento) tenham declarado não ter uma opinião formada a respeito desse tema, vale destacar que nenhum dos participantes negou essa importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos confirmam a inclusão no programa Escola Azul, demonstrando que o projeto respeita as diversas possibilidades de aprendizagem dos alunos, considerando suas limitações e capacidades individuais. A pesquisa revelou diferentes perspectivas entre os professores em relação à educação oceânica: alguns defendem seu ensino para todos, enquanto outros priorizam a educação formal. No entanto, os pesquisadores enfatizam a importância de democratizar o conhecimento sobre o ambiente marinho e a cultura oceânica, explorando a vastidão de temas relacionados à vida oceânica em todos os seus aspectos.

A pesquisa também aponta para opiniões divergentes sobre o acompanhamento diferenciado, que é necessário para o aprendizado de alunos com necessidades específicas no ambiente

oceânico. A cultura oceânica, por sua vez, gerou discussões acaloradas, com alguns professores defendendo sua abordagem na sociedade em geral e outros priorizando as comunidades locais.

Acredita-se que a cultura oceânica está gravemente ameaçada por fatores como a pesca predatória, as mudanças climáticas e, principalmente, a falta de conhecimento das comunidades locais sobre a importância da preservação do ambiente marinho.

Como Gomes e Rey (2007) destacam, é fundamental compreender a diversidade e valorizar o ambiente em que vivemos, abrindo diálogos sobre a importância dos diferentes aspectos culturais. Por isso, é importante que a escola atue como multiplicadora da diversidade cultural de forma respeitosa e empática. Afinal, não existem culturas boas ou ruins, existem apenas culturas diferentes.

Outro ponto evidenciado pela pesquisa foi a escassez de artigos que abordem a junção dos temas 'cultura oceânica e inclusão', evidenciando a necessidade de mais estudos sobre a participação de estudantes com deficiência ou transtornos nas ações desenvolvidas nas escolas do programa Escola Azul e no envolvimento com a cultura oceânica.

Observou-se que apesar de os objetivos da pesquisa não terem sido plenamente atingidos, a pesquisa provocou reflexões e observações sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial nessas ações. Para discutir esse tema com todos, pode-se promover aulas práticas e experiências em projetos de conversação local, que possam ser adaptados a diferentes níveis de aprendizagem, levando em consideração as limitações e capacidades dos seus alunos. Afinal, sempre é possível flexibilizar para que todos tenham acesso ao conhecimento, respeitando a forma de aprender e as condições de acesso de cada estudante.

Além disso, poder-se-ia também pesquisar sobre o uso de recursos de tecnologias assistivas para tornar os ambientes acessíveis para todos os alunos, respeitando suas peculiaridades e especificidades. Dessa forma, a pesquisa poderia envolver e sensibilizar professores, fazer parcerias com especialistas e

envolver os pais para que todos possam promover a inclusão e entender a importância da cultura oceânica.

REFERÊNCIAS

BARRADAS, Juliana Imenis. Os oceanos como instrumento de Educação Ambiental. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 2, p. 24–33, 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2717/0>. Acesso em: 01 nov. 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 12 dez. 2024.

CASTRO, C. M. R. **A educação em Ciências e o desenvolvimento sustentável**: concepções e práticas do 9º ano de escolaridade sobre o uso de plásticos. 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/d9915ecb0569421e724b5aa198e3e7ee/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CHRISTOFOLETTI, Ronaldo Adriano; ANDEOTTI, Andrezza J. G.; CONTI, William R. P.; TAKAHASHI, Camila K.; MAZZO, Tatiana M.; IGNACIO, Barbara L.; MARTINS, Fernando R.; KITAHARA, Marcelo V.; YOKOYAMA, Leonardo Q. . Escola Azul: educação, ciência, cidadania e a Década da Ciência Oceânica

no Brasil. **Parcerias estratégicas (impresso)**, v. 27, n. 52, p. 35–45, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003104345>. Acesso em: 01 nov. 2023.

DIAS, Alline Ramos. **Contribuições das tecnologias para a inclusão de alunos com deficiência a partir da análise do processo de adaptação de recursos didáticos**. 2024. 25 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

ESCOLA AZUL. **Literacia do oceano**. Disponível em: <https://escolaazul.pt/escola-azul/literacia-do-oceano>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FRAINER, Juliana. **Metodologia científica**. Indaial: UNIASSELVI, 2020. 205 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 406–417, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

LANDINE, Anne Elise. Um espelho azul das ações humanas de conservação e manejo da biodiversidade marinha. In: DIAS, R. J. P.; ROSSI, M. F.; BARBOSA, B. C. (org.). **Avanços da Zoologia no século XXI**. Juiz de Fora: Edição dos Autores, 2019. 152p. p. 91–127. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bruno-Barbosa/publication/339956268_Avanços_da_Zoologia_no_Seculo_XXI/links/5e6fcbc6a6fdcc06e9481de/Avanços-da-Zoologia-no-Seculo-XXI.pdf#page=91. Acesso em: 12 dez. 2024.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cfd6gDNpb5wM8zxwmNXwCQS/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>

LIMA, M. C. S. **Estudo sobre o nível de cultura oceânica de adolescentes e adultos com o uso do questionário IOLS: uma perspectiva brasileira para a Década da Ciência Oceânica para o desenvolvimento sustentável (2021–2030)**. 2021. 78f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARÉ DE CIÊNCIA. **5 para implementar a cultura oceânica nas escolas**. Disponível em: https://maredeciencia.eco.br/wp-content/uploads/2024/04/cartilha_escola-azul_v3.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

MARÉ DE CIÊNCIA. **Escolas Azuis Brasileiras**. Disponível em: https://maredeciencia.eco.br/wp-content/uploads/2024/04/cartilha_escola-azul_v3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARÉ DE CIÊNCIA. **Programa Escola Azul**. Disponível em: <https://escolaazul.maredeciencia.eco.br>. Acesso em: 07 nov. 2023.

NAKAGAKI, J. M.; VETORELLI, M. P.; CHACUR, M. M.; MANSUR, C. B.; HONORATO, C. A. **Exposição Cultura Oceânica: A Década do Oceano**. Barbaquá, v. 6, e8979, 2024. <https://doi.org/10.61389/bbq.v6.e8979>

NICOLODI, J. L.; ZAMBONI, A.; BARROSO, G. F. Gestão integrada de bacias hidrográficas e zonas costeiras no Brasil: implicações para a região hidrográfica amazônica. **Revista de Gestão Costeira Integrada**, v. 9, n. 2, p.

9-32, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3883/388340126002.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

PARESQUE, K.; PANTALEÃO, J. A.; GABAN-LIMA, R.; MENDONÇA, L. M. C.; MOTT, T. Cultura oceânica: de todos para todos. **Revista Extensão em Debate**, v. 12, n. 13, p. 1-12 jan.-jul., 2023. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/14404/10746>. Acesso em: 01 nov. 2023.

PAZOTO, C. E. P.; DUARTE, M. R. D.; SILVA, E. P. S. A cultura oceânica nas escolas. **Revista de Ciência Elementar**, v. 9, n. 2, 2021. <https://doi.org/10.24927/rce2021.045>

RODRIGUES, Y. A. A construção de uma cultura oceânica global e o desafio da participação brasileira sobre a temática. **Conexões Internacionais**, v. 4, n. 1, p.16-29, 2023. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/ci/article/view/14933>. Acesso em: 02 jan. 2025.

SANTORO, Francesca; SANTIN, Selvaggia; SCOWCROFT, Gail; FAUVILLE, Géraldine; TUDDENHAM, Peter. **Cultura Oceânica para todos**: kit pedagógico. UNESCO Publishing, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373449?#>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SILVA, Y. H.; SILVA, I. H. Cultura oceânica para todos: metodologias para trabalhar educação ambiental marinha em espaços públicos. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 4, n. 3, 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ENTRE A INCLUSÃO E OS DESAFIOS DO USO EXCESSIVO DE TELAS



Fábio Júlio Pereira BRIKS³¹

Larissa WEBER³²

RESUMO: O avanço das tecnologias digitais tem impactado o desenvolvimento humano, especialmente no contexto educacional e social de pessoas com deficiência (PcD). Neste estudo, investiga-se como o uso de telas influencia o desenvolvimento cognitivo, motor, social e educacional de PcD. Realizou-se um levantamento de dados (*survey*) por meio da aplicação de um questionário estruturado a profissionais da área da inclusão, cujos dados foram analisados qualitativamente. Os resultados indicam uma dualidade na percepção dos participantes: enquanto as telas são reconhecidas como ferramentas de acessibilidade e inclusão educacional, há preocupações quanto ao excesso, que pode comprometer a concentração, a interação social e a autonomia. Observou-se, ainda, que o incentivo ao uso de telas é limitado, e que o acesso a recursos de tecnologias assistivas permanece um desafio. Conclui-se que, embora as telas possam favorecer o desenvolvimento e a inclusão de PcD, seu uso requer planejamento e mediação adequados, a fim de maximizar benefícios e mitigar possíveis prejuízos.

Palavras-chave: telas digitais; acessibilidade; inclusão; pessoas com deficiência; tecnologia.

³¹ Doutor em Estudos da Tradução. Docente dos cursos de Educação Especial, Letras-Ingês, Pedagogia e Tecnologia Educacional da UNIFEFE;
E-mail: fabio.julio@unifebe.edu.br

³² Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEFE.
E-mail: larissa.weber@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A era digital redefiniu profundamente a maneira como a informação é acessada, compartilhada e consumida, promovendo mudanças estruturais nos modos de interação social, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A influência da tecnologia no mundo contemporâneo está vinculada ao processo de globalização, configurando um novo marco na transição da era industrial para a era digital. Dispositivos como televisores, computadores, smartphones e tablets, constantemente conectados à internet, têm remodelado o cenário sociocultural global, afetando significativamente o comportamento humano. Nesse contexto, a exposição excessiva às telas emerge como um fenômeno de crescente preocupação, especialmente quando analisada sob a ótica da teoria Histórico-Cultural (Silva, 2022)

Embora os impactos do uso de telas no desenvolvimento infantil sejam amplamente discutidos na literatura, a análise de seus efeitos sobre indivíduos com deficiência ainda é embrionária. De acordo com Silva (2022), esse tema começou a receber maior atenção somente após a pandemia de COVID-19, período em que o distanciamento social evidenciou ainda mais a influência do mundo virtual sobre as crianças. O aumento do tempo de exposição às telas intensificou preocupações quanto aos efeitos adversos no desenvolvimento infantil, incluindo *déficits* na interação social, alterações cognitivas e impactos negativos na neuroplasticidade.

No caso das pessoas com deficiência, a tecnologia tem um papel ambivalente: pode atuar como ferramenta de acessibilidade e comunicação, potencializando a autonomia, mas, se utilizada de forma desregulada, pode gerar isolamento social e agravar desafios preexistentes. Siqueira *et al.* (2022) destacam que a exposição prolongada às telas impacta significativamente indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), afetando a comunicação, a qualidade do sono e, em alguns casos, atrasando diagnósticos clínicos. Essa relação suscita a necessidade de uma

abordagem crítica sobre o uso da tecnologia, considerando tanto os benefícios quanto as limitações que essa ferramenta impõe ao desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, é fundamental compreender os diferentes impactos do uso das telas no desenvolvimento infantil e em indivíduos com deficiência. Para isso, esta pesquisa incorpora conceitos como infância *touch screen* e autismo virtual. Aquele descreve a geração de crianças expostas precocemente a dispositivos digitais com telas sensíveis ao toque, enquanto este refere-se ao risco de diagnósticos equivocados de autismo devido ao uso excessivo dessas tecnologias. Estudos recentes, como os de Zamfir (2018), indicam que a interação descontrolada com dispositivos digitais pode comprometer significativamente o desenvolvimento social e comunicativo, reforçando a necessidade de moderação e supervisão no uso da tecnologia.

Considerando o exposto, este estudo busca expandir a compreensão acerca das transformações vivenciadas por pessoas com deficiência no contexto digital, abordando tanto os desafios quanto as oportunidades proporcionadas pelas telas. Quando utilizadas de maneira planejada e criteriosa, as tecnologias digitais podem servir como ferramentas poderosas para o desenvolvimento cognitivo e motor de indivíduos com deficiência. No entanto, o uso desregulado pode intensificar barreiras e limitar a participação ativa desses indivíduos na sociedade. Portanto, torna-se essencial estabelecer um equilíbrio entre o acesso e o controle do uso dessas tecnologias.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investigar de forma sistemática os impactos do uso de telas no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar tais impactos, considerando diferentes dimensões do desenvolvimento. Especificamente, buscam-se: (i) analisar os efeitos das telas no desenvolvimento cognitivo e motor; (ii) examinar sua influência na interação social e na autonomia; (iii) investigar seu papel no contexto educacional; e (iv) compreender as telas como instrumentos de acessibilidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A evolução das tecnologias digitais tem provocado transformações profundas nos métodos de ensino e na socialização de crianças com e sem necessidades especiais. Esse avanço exige a reformulação de estratégias educacionais e de desenvolvimento infantil, considerando os impactos da exposição prolongada às telas em diversas dimensões do crescimento humano. Becker, Viana e Donelli (2022) destacam que, embora o contato precoce com dispositivos digitais favoreça determinadas habilidades cognitivas, há uma redução significativa da atividade motora. Esse fenômeno, denominado infância *touch screen*, indica que, à medida que as crianças se tornam mais ágeis no pensamento, sua movimentação física diminui, comprometendo o desenvolvimento motor adequado.

Nesse contexto, a relação entre o uso excessivo de telas e o desenvolvimento psicomotor emerge como uma preocupação central. A substituição progressiva de atividades motoras tradicionais por interações digitais pode comprometer funções essenciais do desenvolvimento infantil. A exposição prolongada a dispositivos eletrônicos reduz a prática de movimentos fundamentais, restringindo o aprimoramento da motricidade fina e impactando habilidades que dependem da coordenação e destreza manual. Nishi e Silva (2023, p. 168) corroboram essa perspectiva ao afirmar:

Estudos apontam suposições de que algumas habilidades psicomotoras poderiam sofrer influências atrofiadoras ao desenvolvimento de funções básicas do corpo devido ao fato de que a exposição exacerbada ao uso da tecnologia e a exposição cada vez maior às telas acabariam por gerar menor uso e aprimoramento da motricidade fina [...]

Além dos impactos motores e cognitivos, o uso prolongado de telas tem sido associado à mudanças no comportamento infantil. Um fenômeno particularmente relevante nesse contexto é o chamado autismo virtual, termo que descreve sintomas semelhantes ao TEA, mas que resultam da exposição excessiva a dispositivos digitais desde os primeiros anos de vida. Segundo Zamfir (2018, p. 956):

uma desordem da funcionalidade e desenvolvimento das crianças, devido ao uso excessivo de ambiente virtual nos primeiros anos de vida, semelhante ao distúrbio autístico, atende aos critérios diagnósticos descritos em manuais especiais DSM-IV, assim como o CID-10. A principal diferença entre os dois tipos de transtornos é a relação direta entre o diagnóstico do autismo e o uso excessivo do ambiente virtual, como um gatilho.

Esse conceito levanta questionamentos importantes sobre os efeitos das tecnologias na neuroplasticidade infantil, exigindo um olhar mais criterioso sobre a exposição precoce ao mundo digital. Enquanto o TEA tem origem neurobiológica e genética, o autismo virtual sugere que a privação de interações sociais e estímulos sensoriais diversificados pode desencadear sintomas semelhantes aos do transtorno, evidenciando a necessidade de um equilíbrio no uso das telas.

O impacto das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento infantil exige uma abordagem crítica e contextualizada. Crianças neurotípicas já apresentam prejuízos cognitivos e motores quando expostas excessivamente às telas; para aquelas com desenvolvimento tardio ou deficiências pré-existentes, os desafios podem ser ainda mais acentuados. No entanto, é essencial reconhecer que, quando utilizadas de maneira planejada e moderada, as telas podem oferecer oportunidades significativas, especialmente no campo da acessibilidade e do desenvolvimento motor.

A pesquisa de Tavares, Machado, Bischoff e Scoz (2020) exemplifica como dispositivos digitais podem contribuir positivamente para crianças com paralisia cerebral (PC). Em uma clínica especializada, profissionais observaram que o uso de tecnologias interativas, como o Nintendo Wii e *tablets*, não apenas estimulou o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também favoreceu a interação social, tornando-se uma ferramenta lúdica que incentivou a participação ativa das crianças.

Outro aspecto relevante das tecnologias digitais é sua capacidade de promover acessibilidade. *Softwares* avançados permitem, por exemplo, a tradução automática de vídeos para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), facilitando a inclusão de pessoas surdas no

ambiente digital. Da mesma forma, leitores de tela sofisticados garantem acesso à informação para pessoas com deficiência visual, promovendo maior autonomia e participação social. Tais avanços reforçam a necessidade de um debate equilibrado sobre os impactos das telas, considerando tanto os desafios quanto as oportunidades existentes na inclusão e no desenvolvimento de pessoas com deficiência.

A democratização do acesso às tecnologias digitais tem impactado a inclusão social, pois amplia as possibilidades de comunicação e interação. Ayala e Santos (2019, p. 103) ressaltam esse aspecto ao afirmarem:

Por seu caráter democrático de possibilitar vários tipos de comunicação, não só o áudio, como também, a linguagem escrita, imagens e símbolos, estas têm sido cada vez mais incluídas na vida cotidiana de pessoas com algum tipo de deficiência que permita a utilização de algum dos recursos tecnológicos, seja adaptado ou não.

Esse avanço tecnológico, além de facilitar a comunicação, fortalece a autonomia das pessoas com deficiência, o que fomenta sua participação ativa em diferentes contextos sociais, educacionais e profissionais. Assim, torna-se fundamental aprimorar o uso das tecnologias assistivas, garantindo que seu potencial seja plenamente explorado na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Apesar dos avanços na acessibilidade, deve-se atentar para os riscos do uso descontrolado das tecnologias digitais. O excesso de exposição às telas pode comprometer a interação social e contribuir para o isolamento, afetando diretamente a saúde mental das pessoas com deficiência (Nishi; Silva, 2023). Além disso, o uso indiscriminado desses recursos pode, paradoxalmente, reforçar estigmas e ampliar barreiras sociais, levando à segregação em vez da inclusão. No entanto, conforme discutido anteriormente, quando utilizadas de maneira equilibrada e planejada, as tecnologias digitais se consolidam como ferramentas essenciais que promovem a autonomia e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, tornando-se aliadas no processo de inclusão social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem quantitativa, caracterizada pela apresentação de dados de forma metódica e numérica. A análise baseia-se em avaliação estatística, sendo fundamental para pesquisas que envolvem preferências e tendências em diversas áreas, como *marketing* e comportamento social (Proetti, 2018).

Além disso, trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo é aprofundar a compreensão do problema, permitindo sua formulação de maneira mais explícita e favorecendo a construção de hipóteses. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 35), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

O delineamento metodológico adotado é o de levantamento de dados (*survey*), que consiste na coleta de informações de um grupo específico de indivíduos. Essa estratégia metodológica é amplamente utilizada em pesquisas que demandam um panorama representativo da realidade estudada. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 38–39), “geralmente, utilizam-se questionários como instrumento nesta pesquisa”.

Neste estudo, o principal instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, composto por 12 perguntas objetivas, das quais 10 seguem um formato de múltipla escolha e 2 utilizam escalas. As questões foram elaboradas com o intuito de analisar a influência das telas em diferentes aspectos da vida de pessoas com deficiência, abrangendo desenvolvimento cognitivo, autonomia, concentração, socialização e habilidades motoras.

A aplicação do questionário ocorreu por meio do *Google Forms*, sendo disponibilizado por meio de um *link*, entre o final de outubro e o início de novembro de 2023. O questionário foi distribuído digitalmente, utilizando diferentes plataformas, como WhatsApp, e-mail e mensagens diretas no Instagram, alcançando instituições e profissionais que atuam na área da deficiência.

A análise dos dados foi conduzida de maneira quantitativa, utilizando o Google Planilhas para tabulação e categorização das respostas. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos percentuais, permitindo uma interpretação objetiva dos dados coletados. Essa abordagem possibilitou uma avaliação sistemática da percepção de indivíduos que convivem com pessoas com deficiência em relação ao uso das telas em distintos âmbitos de suas vidas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos participantes da pesquisa. A interpretação dos resultados é realizada com base na literatura científica e ilustrada por gráficos.

O objetivo da análise é compreender os impactos do uso de telas no desenvolvimento de PcD, considerando aspectos como desenvolvimento cognitivo, autonomia, concentração, socialização e habilidades motoras. Para isso, os resultados foram categorizados e discutidos em relação aos achados de estudos anteriores, permitindo uma visão crítica e aprofundada sobre os efeitos positivos e negativos das tecnologias digitais nesse público.

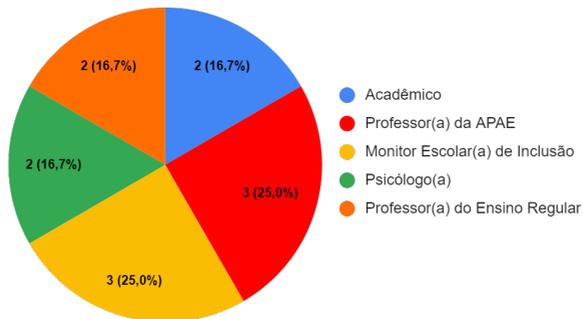
Os gráficos apresentados a seguir refletem as percepções dos profissionais entrevistados sobre o tema, demonstrando tanto consensos quanto divergências entre os respondentes. Além disso, a análise busca correlacionar as evidências empíricas com as discussões teóricas, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre as potencialidades e limitações do uso das telas na inclusão e no desenvolvimento de PcD.

4.1 O Perfil dos Participantes

O perfil profissional dos 12 participantes da pesquisa encontra-se bem distribuído. Conforme o Gráfico 1, 25% (vinte e cinco por cento) dos respondentes são professores da APAE e 25% (vinte e cinco por cento) são monitores escolares de inclusão, totalizando seis profissionais. Outros três grupos, correspondendo a 16,7%

(dezesseis vírgula sete por cento) cada, incluem acadêmicos, professores do ensino regular e psicólogos.

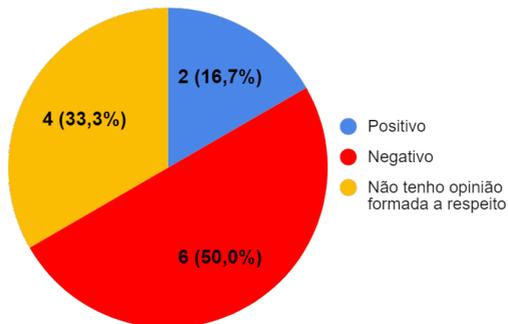
Gráfico 1 – Perfil profissional dos participantes



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

4.2 Impacto das Telas no Desenvolvimento de PCD

Gráfico 2 – O impacto geral no desenvolvimento de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Ao serem questionados sobre o impacto das telas no desenvolvimento de pessoas com deficiência (PcD), 50% (cinquenta por cento) dos participantes afirmaram que o efeito é negativo,

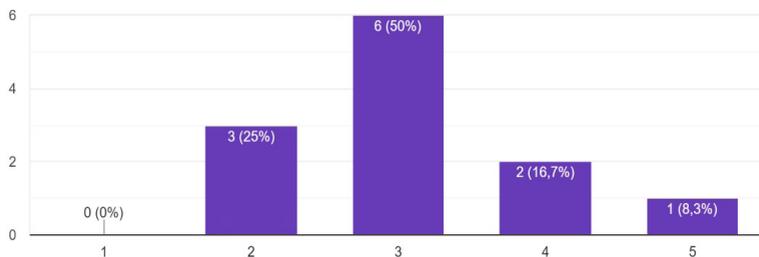
enquanto 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) não souberam responder e 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) consideram o efeito positivo, conforme ilustrado na Gráfico 2.

A literatura revela um debate acerca dos impactos das telas no desenvolvimento infantil e de PcD. Para Becker, Donelli e Viana (2022), as telas podem ser tanto benéficas quanto prejudiciais. Enquanto o uso moderado pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e a rapidez no raciocínio, o uso excessivo pode comprometer o desenvolvimento motor.

4.3 Impacto Positivo das Telas no Desenvolvimento Cognitivo

O Gráfico 3 apresenta os resultados de uma questão de escala referente ao impacto positivo das telas no desenvolvimento cognitivo. Observa-se que 50% (cinquenta por cento) dos participantes escolheram a opção intermediária entre “concordo totalmente” (5) e “discordo totalmente” (1). Além disso, 25% (vinte e cinco por cento) selecionaram a opção 2, mais próxima do “discordo totalmente”, enquanto 8,3% (oito vírgula três por cento) concordam totalmente e nenhum dos participantes marcou “discordo totalmente”.

Gráfico 3 – O impacto positivo no desenvolvimento cognitivo de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

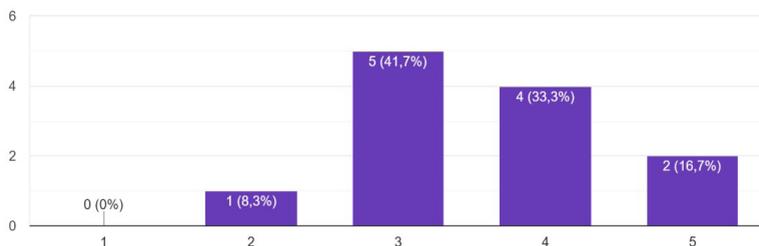
Esse resultado evidencia a diversidade de opiniões sobre o tema, o que também é verificado na literatura. De acordo com Lima

Sobrinho (2022), o uso das telas pode trazer benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de PcD, especialmente para indivíduos com deficiência intelectual.

4.4 Impacto Negativo das Telas na Concentração

O Gráfico 4 ilustra a percepção dos entrevistados sobre o impacto negativo das telas na concentração de PcD. A resposta mais frequente foi a opção intermediária, com 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) dos votos, seguida por 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) que afirmaram que o impacto é negativo e 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) que indicaram que as telas impactam muito negativamente. Apenas 8,3% (oito vírgula três por cento) marcaram a opção 2, próxima de “pouco”, e nenhum participante afirmou que o impacto é mínimo.

Gráfico 4 – O impacto negativo na concentração de PcD

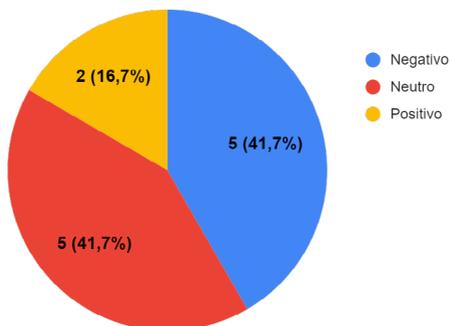


FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

A literatura corrobora essa percepção, pois, segundo Nishi e Silva (2023, p. 167), “tais modificações afetam, em primeira instância, a capacidade de concentração, porque a internet retira com facilidade a atenção. Como resultado temos a desatenção e dificuldade de pensar”.

4.5 O Efeito das Telas na Autonomia de PCD

Gráfico 5 – O efeito das telas na autonomia de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

O Gráfico 5 demonstra que 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) dos entrevistados concordam que as telas impactam negativamente a autonomia de PcD, enquanto 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) se dizem neutros e 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) acreditam que o impacto é positivo.

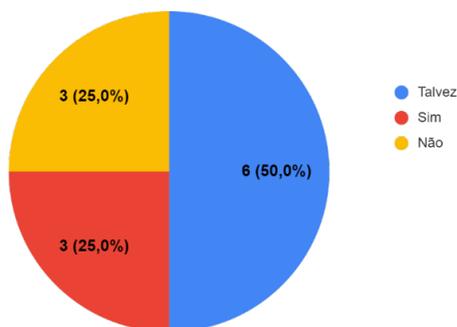
Embora alguns entrevistados apontem que as telas podem reduzir a autonomia, Tavares *et al.* (2020) argumentam que a tecnologia tem um papel essencial na promoção da independência, especialmente para PcD. O estudo sugere que dispositivos digitais, quando bem aplicados, podem atuar como ferramentas de reabilitação e inclusão, proporcionando maior participação social.

4.6 A Relação entre o Uso de Telas e Habilidades Motoras

No Gráfico 6, observa-se que 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados não souberam responder com precisão sobre o

impacto das telas nas habilidades motoras, enquanto 25% (vinte e cinco por cento) afirmaram que as telas melhoram essas habilidades e 25% (vinte e cinco por cento) indicaram que não há relação positiva.

Gráfico 6 – A relação entre o uso de telas e as habilidades motoras de PcD



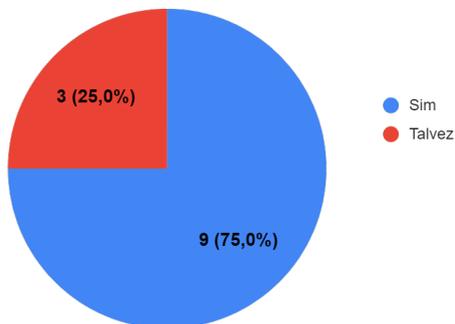
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Os resultados refletem um debate na literatura científica, pois alguns autores indicam que as telas podem prejudicar o desenvolvimento motor, enquanto outros argumentam que dispositivos *touch screen* auxiliam na coordenação motora fina de PcD, especialmente em casos de disfunção motora leve (Tavares *et al.*, 2020).

4.7 Telas e o Isolamento Social

O Gráfico 7 evidencia que 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes acreditam que o uso excessivo de telas pode levar ao isolamento social de PcD, enquanto 25% (vinte e cinco por cento) marcaram a opção “talvez” e nenhum dos entrevistados discordou dessa afirmação.

Gráfico 7 – Telas e o isolamento social de PcD



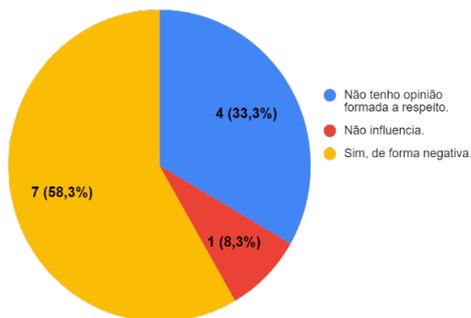
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Esse fenômeno é um dos desafios do século XXI e nesse sentido, Santos e Barros (2017 *apud* Nishi e Silva, 2023, p. 164) afirmam que:

[...] um dos maiores problemas do século XXI é o isolamento social, este mostra-se um dos fatores de risco para o desenvolvimento de transtornos depressivos. Os aparelhos eletrônicos favorecem a dependência do indivíduo, que se desconecta do real, de forma a empregar tempo e esforço desequilibrado no mundo virtual.

4.8 Importância das Telas na Educação de PCD

Gráfico 8– A importância das telas na interação social de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

O Gráfico 8 demonstra que 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento) dos entrevistados consideram as telas importantes para a educação de PcD, enquanto 25% (vinte e cinco por cento) marcaram “talvez” e 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) afirmaram que as telas não têm importância nesse contexto.

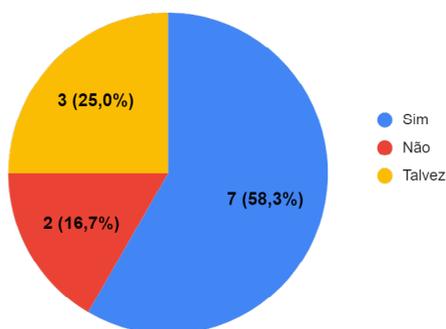
A literatura destaca a relevância das tecnologias educacionais na promoção da aprendizagem de PcDs, nessa perspectiva Santos, Santos e Oliveira (2021, p. 239) corroboram:

A globalização das tecnologias é de suma importância para pessoas com NEE, visto que promove maior socialização e troca de experiências, tendo o cooperativismo como base e como consequência estimulando o crescimento intelectual e fortalecendo também sua autoestima e autoconfiança.

4.9 Telas como Ferramentas de Acessibilidade

O Gráfico 9 indica que 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados acreditam que as telas são ferramentas essenciais para a acessibilidade de PcD, enquanto 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) discordam dessa afirmação.

Gráfico 9– Importância das telas na educação de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Os dados coletados indicam que as telas desempenham um papel significativo na educação de PcD, promovendo inclusão e

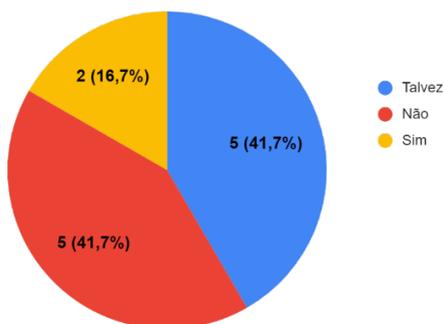
aprendizado. Nesse sentido, Santos, Santos e Oliveira (2021, p. 239) destacam que

[...] a globalização das tecnologias é de suma importância para pessoas com NEE, visto que promove maior socialização e troca de experiências, tendo o cooperativismo como base e como consequência estimulando o crescimento intelectual e fortalecendo também sua autoestima e autoconfiança. Com base nesse enfoque, suas limitações motoras, sociais ou intelectuais são colocadas em segundo plano, fazendo com que suas habilidades e potencialidades sejam estimuladas ou até encontradas. Além disso, não só a autoestima aumenta, mas também a autoconfiança, pois os sujeitos passam a se sentir mais capazes e podem até compartilhar saberes, criando maior autonomia.

4.10 O Incentivo ao Uso de Telas em Ambientes Educacionais e Profissionais

O Gráfico 10 demonstra que 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) dos entrevistados afirmam que não há incentivo ao uso de telas para pessoas com deficiência nos ambientes educacionais e/ou profissionais. O mesmo percentual, 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento), indicou que talvez haja incentivo, enquanto 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) dos participantes consideram que há incentivo para o uso dessas tecnologias nesses contextos.

Gráfico 10- O incentivo de telas em ambientes educacionais ou de trabalho por PcD



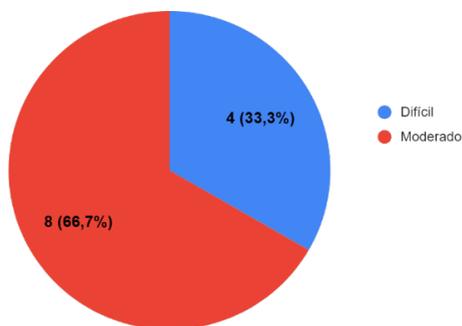
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Esse resultado aponta para um cenário de incerteza quanto ao estímulo ao uso de telas nesses ambientes. A falta de incentivo pode ser decorrente de múltiplos fatores, como ausência de políticas institucionais claras, infraestrutura limitada ou falta de formação adequada para professores e profissionais que atuam com PcD.

4.11 Acesso de PCD a Conteúdos Digitais e Tecnologias Assistivas

O Gráfico 11 revela que 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos entrevistados classificam o acesso de PcD a conteúdos digitais e tecnologias assistivas como moderado, enquanto 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) consideram esse acesso difícil. Nenhum dos respondentes indicou que esse acesso é fácil.

Gráfico 11- Acesso de conteúdos digitais e tecnologias assistivas por PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

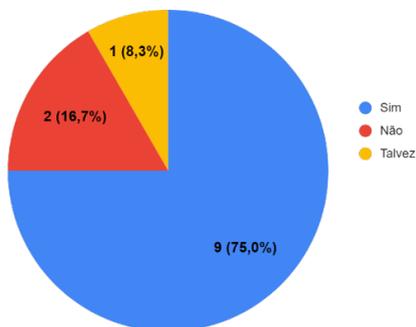
A precariedade no acesso a essas tecnologias nem sempre está relacionada às questões financeiras. Muitas vezes, a indisponibilidade de recursos na região ou a complexidade dos dispositivos dificultam o uso adequado. Isso sugere a necessidade de investimentos em acessibilidade digital e capacitação de PcD

e seus familiares para que possam utilizar essas ferramentas de forma eficiente.

4.12 As Telas como Ferramentas de Acessibilidade

O Gráfico 12 mostra que 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados consideram que as telas são ferramentas úteis para a acessibilidade de PcD, enquanto 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) discordam dessa afirmação.

Gráfico 12- As telas como ferramentas de acessibilidade de PcD



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

A acessibilidade digital apresenta impacto direto na inclusão de PcD, possibilitando maior independência e interação com o mundo digital. Silva e Freire (2018) destacam que a acessibilidade é fundamental para garantir que PcD tenham acesso a produtos e serviços, ressaltando a crescente importância de *softwares* como leitores de tela para facilitar a navegação digital e ampliar a inclusão social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os impactos do uso de telas no desenvolvimento de pessoas com deficiência (PcD), considerando

aspectos como desenvolvimento cognitivo, autonomia, concentração, socialização e habilidades motoras. Por meio de uma abordagem quantitativa, foi possível identificar percepções diversas entre os participantes, refletindo tanto as potencialidades quanto os desafios do uso dessas tecnologias.

Os resultados indicam que, embora as telas possam promover acessibilidade e inclusão educacional, há preocupações quanto aos seus impactos negativos, especialmente no que tange à concentração e à interação social. A dualidade observada na literatura acadêmica também se manifestou nas respostas dos participantes, evidenciando que os efeitos das telas variam conforme o contexto de uso, a frequência da exposição e as condições individuais de PcD.

Um dos achados mais relevantes da pesquisa foi a falta de incentivo institucional ao uso de telas em ambientes educacionais e profissionais, apontada por uma parcela significativa dos entrevistados. Além disso, o acesso a conteúdos digitais e tecnologias assistivas ainda é considerado limitado ou moderado, o que demonstra a necessidade de maior investimento em políticas públicas e programas de inclusão digital. Dentre os benefícios identificados, destaca-se o papel das telas como ferramentas de acessibilidade, especialmente por meio de *softwares* adaptativos, leitores de tela e dispositivos *touch screen*, que podem favorecer a autonomia e a comunicação de PcD. No entanto, os riscos de uso excessivo não devem ser negligenciados, uma vez que podem comprometer o desenvolvimento motor e intensificar o isolamento social.

Com base nesses achados, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a relação entre o uso de telas e o desenvolvimento de PcD, especialmente em contextos educacionais e terapêuticos. Estudos longitudinais poderiam contribuir para a compreensão mais detalhada dos impactos a longo prazo, fornecendo subsídios para a formulação de diretrizes mais eficazes no uso de tecnologias assistivas.

Dessa forma, conclui-se que, quando utilizadas de maneira equilibrada e planejada, as telas podem ter um impacto significativo

na inclusão e no desenvolvimento de PcD. No entanto, é fundamental que sejam adotadas estratégias para mitigar seus impactos negativos, garantindo que seu uso seja orientado por princípios pedagógicos, terapêuticos e sociais que favoreçam o pleno desenvolvimento e a qualidade de vida desse público.

REFERÊNCIAS

AYALA, Luana Almeida; DOS SANTOS, Reinaldo. Acessibilidade em sites e portais eletrônicos: *softwares* e aplicativos de tradução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 6, n. 12, p. 99–113, 2019.

BECKER, Débora; VIANA, Marcia Inez Luconi; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Infância *Touch screen*: um estudo exploratório sobre o brincar com tablets. *Contextos Clínicos*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2022.

LIMA SOBRINHO, Amadeu Fernandes de. A relação entre o letramento digital e a formação leitora de crianças com deficiência intelectual matriculadas no Atendimento Educacional Especializado no contexto de uso do software Luz do saber infantil. 2022.

NISHI, Sandra Sayuri; SILVA, Diego da. AS CONSEQUÊNCIAS EMOCIONAIS DA EXPOSIÇÃO DE TELAS DIGITAIS EM CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 7, p. 157–173, 2023.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, v. 2, n. 4, p. 1–23, 2018.

SANTOS, Letícia Gonçalves Brambilla; SANTOS, João Marcelo de Almeida; OLIVEIRA, Emilene Suzi de. Possibilidades e limites do uso de tecnologias digitais para alunos com necessidades educacionais especiais. *Indagatio Didactica*, v. 13, n. 3, p. 233–246, 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42. 2009.

SILVA, Carlos Alberto; FREIRE, André Pimenta. Inspeção da Acessibilidade de Aplicativos Móveis Utilizando Software Leitor de Telas. *In*: **Anais Estendidos do XVII Simpósio Brasileiro sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais**. SBC, 2018.

SILVA, Kerolayne Oliveira da. **Percepção dos/as professores/as sobre a influência do uso de telas no desenvolvimento infantil**: dimensões social e cognitiva. 2022.

SIQUEIRA, Lara Coelho; PICH, Ana Luiza Duarte; NUNES, Sara Ferreira; GOULART, Ricardo Netto; SCHAUN, Juliana de Oliveira; MAGALHAES, Luiza Vieira da Silva. **Autismo e tempo de tela**: uma revisão sistemática. 2022.

TAVARES, Carolina S. M.; MACHADO, Bruna R.; BISCHOFF, Bruna M.; SCOZ, Murilo. Possibilidades da Tecnologia Touchscreen para desenvolvimento motor e inclusão digital de pessoas com Paralisia Cerebral. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos**, n. 83, p. 176-187, 2020.

ZAMFIR, Marius Teodor. The consumption of virtual environment more than 4 hours/day, in the children between 0-3 years old, can cause a syndrome similar with the autism spectrum disorder. **Journal of Romanian literary studies**, n. 13, p. 953-968, 2018.

USOS DE RECURSOS DIGITAIS ASSISTIVOS PARA SURDOS NO PÓS-PANDEMIA: UMA META-ANÁLISE



Mariana Aparecida VICENTINI³³

Maria Eduarda Batista TIAGO³⁴

RESUMO: O presente estudo analisa a aplicação e os desafios das tecnologias assistivas para pessoas surdas, com foco na acessibilidade de recursos digitais assistivos, por meio de uma meta-análise de distintas pesquisas. Identificou-se que, apesar dos avanços, as soluções ainda são escassas e pouco desenvolvidas. A partir da análise, delineamos princípios fundamentais para uma educação mais inclusiva: comunicação visual e multimodal, personalização dos recursos, acessibilidade digital, interatividade e participação ativa, valorização da identidade surda, formação contínua de educadores e acessibilidade no ambiente físico. Esses princípios devem ser planejados de forma integrada para garantir uma aprendizagem acessível e equitativa, pois esta contribuição é fundamental para o planejamento de recursos assistivos idealizados por meio das necessidades de pessoas com deficiência auditiva. Conclui-se que, embora a tecnologia seja uma aliada essencial, é necessário aprimorar sua aplicação para garantir a inclusão plena dos surdos em sociedade. A reflexão e ação contínua sobre essas práticas é essencial para transformar a inclusão em uma realidade eficaz. **Palavras-chave:** recursos digitais; tecnologia assistiva; pessoa surda; acessibilidade.

³³ Doutora em Educação e mestre em Educação. Docente dos cursos de Letras- Inglês, Educação Especial e Tecnologia Educacional da UNIFEBE.
E-mail: mariana.vicentini@unifebe.edu.br

³⁴ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE.
E-mail: maria.tiago@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias, de diferentes utilidades, buscam trazer mais conforto, segurança ou informação à população como um todo. Quando pensamos em tecnologias assistivas, estas que são usadas por pessoas com deficiência, seu uso vai para além de uma simples finalidade, pois, por meio de recursos assistivos há maior qualidade de vida, acessibilidade e efetiva inclusão social.

Ao pensarmos em pessoas surdas, a contribuição de tecnologias de apoio ou adaptação são essenciais para garantir a convivência e desenvolvimento de atividades diárias. A fim de exemplificar, temos recursos como implante coclear, aparelhos auditivos, sistemas com alerta tátil-visual, campainhas luminosas, intérprete de LIBRAS e outros instrumentos. Vale ressaltar que, para pessoas com deficiência auditiva, as tecnologias assistivas corroboram para a comunicação, aprendizagem e sociabilidade. Por meio da utilização de distintas, práticas, produtos ou ferramentas, sejam elas digitais ou físicas, a comunidade surda consegue superar o capacitismo, este que ocorre por barreiras atitudinais, estruturais ou institucionais.

Desse modo, com o constante aumento e criação de novas tecnologias, compreender a relação entre a inovação tecnológica e a garantia de equidade social, torna-se necessário para a implementação e acesso de tecnologias assistivas aos surdos. Assim, objetivamos, a partir deste estudo, ampliar os diálogos e planejamentos sobre tecnologias assistivas para pessoas surdas, enfatizando a acessibilidade existente e necessária nos recursos físicos, digitais e gamificados. Além disso, buscamos identificar implementações mais atuais dessa área, preconizando a reflexão de aspectos que tornem mais eficazes, acessíveis e alinhadas às necessidades da comunidade surda.

Cientificamente, a necessidade parte de algumas justificativas. Inicialmente, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, mais de 9 milhões de pessoas apresentam algum grau de deficiência auditiva (G1-São Paulo, 2012).

Considerando a extrema importância em refletir, planejar e pesquisar a área de recursos assistivos, esta pesquisa visa entender a eficácia das tecnologias disponíveis para a expressiva população com surdez, além de contribuir para o entendimento acerca das limitações e benefícios dessas estruturas.

Ao realizar uma meta-análise de estudos sobre o tema, compreende-se que este artigo busca auxiliar e aprimorar o desenvolvimento de tecnologias assistivas, com intuito do aperfeiçoamento e evolução das já existentes. A motivação pessoal para esta pesquisa se expressa em confirmar que a sociedade demonstra deficiência constante ao excluir, prejudicar e inferiorizar pessoas surdas.

Nesse sentido, são trazidos os desafios enfrentados na percepção da pessoa surda, retratando a falta de adaptação, práticas discriminatórias e a incessante imposição de mudança para se adequar por parte da pessoa com deficiência auditiva. Estes aspectos denotam como o uso da tecnologia assistiva tem papel crucial ao assegurar maior participação, independência e autonomia da comunidade surda em sociedade.

Além disso, a pandemia da COVID-19 evidenciou a urgência de adaptar ambientes educacionais, culturais e de trabalho para garantir o direito de participação plena de indivíduos surdos. A transição para o ensino remoto, por exemplo, expôs as limitações das tecnologias existentes, tanto no que se refere à acessibilidade das plataformas de ensino quanto à falta de recursos adaptados, como legendas, intérpretes de LIBRAS ou interfaces mais inclusivas. Segundo Ainscow (2005), a inclusão de pessoas com deficiência depende não apenas da adaptação dos espaços físicos, mas também da adaptação dos recursos tecnológicos, que devem ser planejados para atender às necessidades específicas de diferentes grupos. Nesse contexto, os recursos digitais assistivos surgem como uma solução imprescindível para garantir que pessoas surdas possam acessar o conteúdo educacional, informações e interações digitais de maneira eficaz.

Além disso, a invisibilidade das pessoas surdas no desenvolvimento de tecnologias digitais é um problema persistente.

O design e a implementação de recursos digitais muitas vezes não consideram as especificidades das comunidades surdas, resultando em uma exclusão silenciosa. Gee (2003) destaca que as novas mídias e tecnologias digitais oferecem potencial para reconfigurar o aprendizado e a alfabetização, mas para que esse potencial seja plenamente aproveitado, é necessário que os desenvolvedores e educadores criem soluções que integrem a diversidade de usuários. No caso dos surdos, isso inclui a criação de conteúdos visuais, interativos e multimodais, que permitam uma participação ativa nas plataformas digitais. A pesquisa nessa área se faz necessária para suprir a lacuna existente no desenvolvimento de tecnologias assistivas que promovam a verdadeira inclusão, especialmente em um momento em que as plataformas digitais se tornaram essenciais para a comunicação e a aprendizagem.

A invisibilidade dos surdos também se manifesta na ausência de políticas públicas que incentivem a criação de soluções tecnológicas inclusivas. Street (1984) aponta que a alfabetização digital deve ser entendida como um processo que envolve a adaptação de ambientes de aprendizagem às necessidades linguísticas e culturais dos alunos, considerando suas realidades e vivências. No caso dos surdos, a maioria das tecnologias digitais desenvolvidas não é projetada levando em conta a língua de sinais como um aspecto central do processo de aprendizado, o que limita a eficácia de seu uso. A pandemia, ao forçar a digitalização de serviços e a comunicação a distância, revelou ainda mais a carência de recursos adequados para este público. Nesse sentido, uma pesquisa sobre o desenvolvimento de tecnologias assistivas para surdos, como aplicativos de tradução simultânea, legendas automáticas e jogos educativos, não apenas ampliaria as possibilidades de aprendizagem e interação social, mas também seria um passo importante para diminuir a marginalização desse grupo nas esferas digitais.

A problemática central desta pesquisa é a invisibilidade dos surdos no desenvolvimento de tecnologias digitais assistivas, evidenciada pela pandemia de COVID-19, que expôs a falta de

recursos adaptados às necessidades dessa população. A transição para o ensino remoto revelou a carência de acessibilidade nas plataformas digitais, como legendas e intérpretes de LIBRAS, resultando em exclusão. A pesquisa visa investigar o desenvolvimento de tecnologias assistivas que promovam a inclusão digital dos surdos, garantindo maior autonomia e participação ativa em uma sociedade digitalizada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda parcial ou total da audição, ou seja, a pessoa surda não consegue ouvir em um ou dois ouvidos. Esta deficiência pode ser ocasionada por diferentes fatores e trata-se da incapacidade de escutar os sons. Desse modo, a perda de audição unilateral total ou bilateral parcial ou total é considerada deficiência auditiva (Brasil, 2023).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, em sua promulgação, institui que a pessoa surda tenha direito à acessibilidade em todo ambiente de convivência, seja este educacional ou social. Conforme retrata o artigo 28, a educação inclusiva para pessoas com deficiência auditiva deve ser garantida por meio da disponibilização de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), materiais didáticos adaptados e recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015)

Conforme retratado no Decreto nº 10.645, regulamentado em 11 de março de 2021, é imprescindível que haja o fomento à pesquisa e planejamento para estruturação de tecnologias assistivas que acolham as necessidades e desenvolvam as potencialidades das pessoas com deficiência (PcD). Ademais, compreende-se que o incentivo, apoio e capacitação para criação destes recursos, ocorre por meio da profissionalização dos processos competentes, como políticas públicas e acesso a conhecimento (Brasil, 2021).

De acordo com o objetivo geral do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva, as investigações e implementações de recursos adaptados são

[...] o meio de promover o desenvolvimento da autonomia e da independência das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando a superação da exclusão social e das barreiras para o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, ao transporte e à moradia, tendo em vista a proteção social, o cuidado adequado e o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2021, p. 31).

O uso de tecnologias digitais para surdos é um campo central para garantir que a educação e o acesso à informação sejam inclusivos e acessíveis. No contexto educacional, as tecnologias assistivas desempenham um papel importante ao viabilizar o acesso dos surdos a conteúdos antes inacessíveis, como vídeos, áudios e textos, adaptando-os para suas necessidades específicas. Estas tecnologias, como intérpretes virtuais de LIBRAS, legendas automáticas e *softwares* educativos especializados, são fundamentais para a comunicação e aprendizagem dos surdos, promovendo a inclusão digital e a acessibilidade. Segundo Ainscow (2005), a tecnologia assistiva representa um avanço significativo para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, permitindo que os alunos surdos se beneficiem de estratégias pedagógicas diversificadas que atendam às suas necessidades.

No entanto, o uso de tecnologias digitais vai além da simples disponibilização de ferramentas; ele envolve uma mudança de paradigma na forma como a educação é entendida e praticada. De acordo com Gee (2003), o letramento no século XXI precisa ser multimodal, ou seja, deve integrar diferentes formas de comunicação e expressão, como texto, imagem, som e vídeo, para proporcionar uma experiência mais rica e acessível para os alunos. Quando essas tecnologias são aplicadas ao contexto dos surdos, elas permitem que os conteúdos educacionais sejam acessados por diferentes mídias e plataformas, respeitando as características e necessidades linguísticas dessa comunidade. A multimodalidade, portanto, é uma das principais vantagens das tecnologias digitais, pois permite que surdos se comuniquem e aprendam utilizando meios que são mais familiares e eficazes para eles, como a língua de sinais e outras formas visuais de expressão.

A perspectiva social dos letramentos, por exemplo, amplia ainda mais o conceito de educação inclusiva ao focar não apenas o uso de tecnologias digitais, mas também a criação de práticas educativas que promovam a comunicação e interação significativas para os surdos. Street (1984) argumenta que o letramento não é um processo neutro ou universal, mas sim um conjunto de práticas culturais que envolvem uma série de habilidades e competências específicas. No caso dos surdos, isso significa que as tecnologias digitais devem ser utilizadas para facilitar o aprendizado e a comunicação de modo que respeitem as características da língua de sinais e da cultura surda. As tecnologias digitais, portanto, não são apenas uma ferramenta, mas uma estrutura que possibilita a personalização do ensino, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Por exemplo, o uso de *softwares* de tradução simultânea, que convertem a fala para a língua de sinais ou legendas em tempo real, torna-se essencial para garantir que surdos possam entender e interagir com os conteúdos em sala de aula, como os ouvintes. Para Kress (2003), as novas linguagens originadas pelas tecnologias digitais são uma resposta às necessidades de um mundo cada vez mais visual e multimodal, no qual o uso de imagens, textos, sons e movimentos é cada vez mais prevalente. Isso é especialmente importante para a educação de surdos, já que a língua de sinais é essencialmente visual e gestual, o que torna as tecnologias digitais uma ponte fundamental entre os conteúdos educativos e os alunos surdos.

A gamificação e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem são outros exemplos de como as tecnologias digitais podem ser aplicadas de maneira eficaz na educação de surdos. Segundo Gee (2003), os jogos educacionais e as experiências de aprendizagem interativas promovem o aprendizado por meio da resolução de problemas e da exploração, o que é altamente eficaz para surdos. Esses recursos permitem que os alunos surdos aprendam de maneira dinâmica e envolvente, utilizando plataformas que

incorporam elementos visuais, textuais e de interação que são essenciais para esse público.

Além disso, a personalização do ensino, facilitada pelas tecnologias digitais, tem sido considerada uma das principais vantagens dessas ferramentas para a educação inclusiva. Sousa (2016) afirma que a tecnologia tem o poder de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, seja por meio de recursos de acessibilidade como legendas dinâmicas, vídeos traduzidos para LIBRAS ou *softwares* educativos que favorecem a compreensão. Nesse sentido, a flexibilidade proporcionada pelas tecnologias digitais permite que os alunos surdos possam aprender de acordo com suas preferências e habilidades, criando um ambiente educacional mais adaptativo e respeitoso com as suas diferenças.

O uso de tecnologias digitais, portanto, não se resume a meras ferramentas pedagógicas, mas representa uma mudança significativa no conceito de letramento. Ao integrar práticas digitais, multimodais e inclusivas, a tecnologia permite que os surdos participem de um processo educacional mais equitativo, acessível e adaptado às suas necessidades linguísticas e culturais. Dessa forma, a educação inclusiva digital vai além do ensino convencional, criando uma rede de aprendizado que respeita as particularidades de cada aluno e garante a todos as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A partir das discussões estabelecidas, pode-se inferir, portanto, que as tecnologias digitais, mais especificamente os recursos digitais assistivos, desempenham um papel central no processo educacional de surdos, pois viabilizam o acesso ao conteúdo e à comunicação de maneira inclusiva e eficaz. Quando consideradas a partir da perspectiva dos letramentos, por exemplo, essas tecnologias se tornam ferramentas importantes não apenas para a comunicação, mas para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, fundamentais para uma aprendizagem significativa e completa de surdos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa (Flick, 2009) de natureza bibliográfica (Flick, 2009), fundamentada na metanálise de artigos científicos publicados entre os anos de 2021 e 2025. O recorte temporal justifica-se pela promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo diretrizes para a educação bilíngue de surdos e regulamentando o acesso a tecnologias assistivas. Considerando a relevância desse marco legal, a investigação busca analisar as percepções de sujeitos surdos sobre o uso de tecnologias assistivas digitais, bem como os recursos tecnológicos mais frequentemente abordados na literatura recente. A escolha pela base Google Acadêmico deve-se ao fato de ela ser, conforme destacado por Caregnato; Lopes e Lima (2011. p. 12),

[...] uma ferramenta gratuita, que permite localizar trabalhos acadêmicos de vários tipos (por exemplo, artigos de congressos, teses e dissertações, além de artigos de periódicos de acesso aberto ou pagos), em múltiplas línguas (inclusive português), disponibilizadas em repositórios na web ou sites acadêmicos, além de determinar a frequência com que foram citados em outras publicações acadêmicas.

Foram utilizados operadores booleanos³⁵ para refinar as buscas e garantir a seleção de publicações relevantes ao escopo do estudo. As seguintes combinações de palavras-chave foram empregadas:

1. **Primeira busca:** “percepções” AND “surdos” AND “tecnologias digitais assistivas” – 6 resultados.
2. **Segunda busca:** “surdos” AND “recursos tecnológicos assistivos” – 18 resultados.
3. **Terceira busca:** “Percepção”; “surdos”; “tecnologias assistivas digitais” – 16 resultados.

³⁵ “Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas” (CAPCS- UERJ, 2020, *online*).

Com o intuito de garantir a pertinência dos estudos selecionados, aplicou-se um critério de filtragem inicial, restringindo os resultados a artigos científicos. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos, selecionando apenas aqueles cujo foco fosse exclusivamente os sujeitos surdos e seu acesso e interação com tecnologias assistivas digitais. Ao final desse processo, sete artigos foram considerados aptos para compor a análise.

A metanálise foi conduzida mediante leitura integral dos textos selecionados, buscando identificar padrões, recorrências e lacunas nas discussões sobre a temática. A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, permitindo a construção de um panorama sobre os impactos das tecnologias assistivas digitais na educação e na inclusão de sujeitos surdos, a partir das percepções evidenciadas na literatura recente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção de análises, discutiremos três regularidades, selecionadas à posteriori, a partir do levantamento realizado no percurso metodológico da pesquisa: regularidades: a) tipos de recursos digitais assistivos; b) abordagens e perspectivas teóricas; c) desafios e limitações.

As discussões são feitas a partir do posicionamento das pesquisadoras e de excertos retirados dos artigos levantados no Google Acadêmico.

4. 1 Tipos de Recursos Digitais Assistivos

A acessibilidade na educação de pessoas com surdez tem sido uma preocupação crescente, impulsionando o desenvolvimento e a adoção de recursos digitais assistivos. Esses recursos visam eliminar barreiras comunicativas e proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo. O uso de *softwares* que convertem áudio em texto tem sido uma solução eficaz para alunos surdos fluentes em língua portuguesa. Santos e Dantas (2017, *apud* Araújo; Oliveira, 2021),

por exemplo, entrevistaram um surdo que não tem nas aulas o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS educacional, mas por ter fluência na língua portuguesa faz uso de um software que converte áudio do que é explicado em sala de aula pelo professor em texto escrito no seu computador, sendo assim os autores apontam a necessidade das tecnologias assistivas e sua divulgação no ambiente acadêmico.

A tecnologia tem buscado desenvolver ferramentas que auxiliem na tradução para LIBRAS. No entanto, estudos apontam desafios na naturalidade e precisão dessas traduções. Araújo e Oliveira (2021) mencionam o trabalho realizado por Ossada e Rodrigues (2016), em que apresentam uma revisão com o objetivo de “identificar a capacidade dos sistemas em substituir o intérprete de LIBRAS apoiados na tecnologia da informação” (Araújo; Oliveira, 2021, p. 293) e concluem que dos dezoito *softwares* analisados, apenas três tiveram seus estudos finalizados. Porém, segundo os autores (2021), esses *softwares* ainda não são capazes de substituir os intérpretes de LIBRAS humanos, pois uma desvantagem do uso destas ferramentas é identificada quando se trata de uso cotidiano, quando estas não conseguem transmitir com naturalidade e não conseguem atender a todos os parâmetros gramaticais da LIBRAS (Araújo; Oliveira, 2021).

Outra abordagem envolve o uso de inteligência artificial e reconhecimento óptico de caracteres (OCR) para traduzir documentos escritos para LIBRAS. O estudo realizado por Sigríst, Siqueira e Cunha (2021) e discutido por Araújo e Oliveira (2021, p. 294) se propõe a “identificar como a inteligência artificial junto com o reconhecimento óptico de caracteres (OCR) podem contribuir na tradução de documentos e livros escritos para LIBRAS”. Os pesquisadores (2021, p. 295) veem como desvantagem “o programa não permitir que o usuário escaneie uma imagem, e que a partir dessa imagem possa ser feita a tradução do que está escrito nela, opções que os autores relatam existir em outros aplicativos de tradução de línguas naturais”.

A presença de legendas nos conteúdos audiovisuais é um importante recurso assistivo, pois tais ferramentas contribuem para diminuir distâncias comunicativas.

As ferramentas tecnológicas contribuem para a comunicação com pessoas surdas ao oferecerem opções como a comunicação assíncrona, que permite a troca de informações em momentos diferentes, reduzem as barreiras de distância por meio de *chats online* e videoconferências, além de possibilitarem a tradução de elementos comunicativos, como a interpretação em LIBRAS ou a adição de legendas (Picanço, Andrade Neto e Geller, 2022).

Os materiais didáticos precisam ser adaptados para facilitar a compreensão dos alunos surdos. Nesse sentido, Pereira e Mattos (2017) apontaram que os livros didáticos tradicionais não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois carecem de adaptações visuais e linguísticas que auxiliariam na compreensão do conteúdo (Andrade Neto *et al.*, 2021).

A informatização no ensino pode ser um recurso valioso para o aprendizado de alunos surdos. De acordo com Almeida (2022), o uso de ferramentas informatizadas no ensino promove uma aprendizagem mais eficaz para alunos surdos, pois proporciona uma conexão direta entre teoria e prática, resultando em experiências mais significativas do que o método tradicional.

A inclusão no ambiente acadêmico depende de plataformas digitais acessíveis e Almeida (2022) destaca que acompanhar os alunos nas possibilidades oferecidas pelas tecnologias disponíveis contribui positivamente para o aprendizado. Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como projetores de imagens ilustrativas, torna as aulas mais lúdicas e acessíveis para todos os estudantes.

A acessibilidade deve ser considerada desde o início de qualquer projeto comunicativo. Nessa perspectiva, Bonito e Andrades (2021) ressaltam a importância de planejar a acessibilidade desde o início dos projetos de comunicação, especialmente na criação de pautas jornalísticas, para garantir a inclusão de pessoas surdas.

A utilização de tecnologias assistivas em ambientes externos favorece a adaptação e interação de pessoas surdas. Segundo Bonito

e Andrades (2021), a possibilidade de utilizar tecnologias assistivas sem depender de suporte técnico facilita a adaptação de pessoas surdas ao ambiente de trabalho, evidenciando sua produtividade e capacidade de superação das limitações impostas pela surdez.

Os jogos e aplicativos podem ser recursos eficazes na alfabetização de alunos surdos. Conforme Picanço, Andrade Neto e Geller (2022), as ferramentas de modelagem permitem que alunos surdos tenham contato com modelos científicos e matemáticos de forma visual e descritiva, utilizando multimídia, simulações pré-construídas ou até mesmo criando suas próprias simulações de fenômenos científicos.

A gamificação e o uso de recursos interativos são estratégias eficazes na educação de surdos, como a gamificação, por exemplo (Silva *et al.* 2024).

As tecnologias assistivas têm desempenhado um papel fundamental na inclusão de pessoas com surdez, ampliando suas possibilidades educacionais e profissionais. No entanto, desafios como a naturalidade na tradução automática para LIBRAS e a adaptação de materiais didáticos ainda precisam ser superados para garantir uma inclusão mais eficaz. O avanço das tecnologias, aliado a uma abordagem pedagógica sensível às necessidades dos surdos, é essencial para um ensino verdadeiramente acessível.

4.2 Abordagens e Perspectivas Teóricas

A análise das abordagens e perspectivas teóricas no contexto da educação bilíngue, tecnológica, pedagógica e psicológica para surdos revela um campo de investigação amplo e multifacetado. Prietch (2014), sob a perspectiva sociocultural, rejeita uma visão clínico-patológica do estudante surdo/com deficiência auditiva (DA), enfatizando a necessidade de respeitar sua cultura e língua (Pereira; Pasian, 2023). O ensino da língua portuguesa, no entanto, ainda enfrenta desafios, pois muitas ferramentas não têm esse objetivo como foco, prejudicando a interpretação de palavras e textos pelos surdos (Araújo; Oliveira, 2021). A importância da experiência visual na construção do conhecimento é destacada

por Andrade Neto *et al.* (2021), e a formação de professores para atuar em contextos inclusivos continua sendo uma área de pesquisa significativa (Silva *et al.*, 2024).

Na perspectiva tecnológica, o uso de *softwares* e Tecnologias Assistivas (TA) tem sido amplamente discutido. Almeida (2022) ressalta a necessidade de programas computacionais como drivers para a comunicação entre hardware e software. No entanto, Prietch (2014) observa que muitas dessas tecnologias ainda são protótipos ou inacessíveis para os usuários (Pereira; Pasian, 2023).

No campo educacional e pedagógico, diversos fatores impactam o desempenho acadêmico dos alunos surdos. A ausência de metodologias adequadas e o despreparo dos docentes contribuem para os resultados insatisfatórios desses estudantes (Almeida, 2022). O ensino informatizado é apontado como uma solução eficaz, pois integra teoria e prática, favorecendo um aprendizado mais significativo (Bonito; Andrades, 2021). Prietch (2014), citado por Pereira e Pasian (2023), destaca que a identificação dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos é essencial para a escolha das tecnologias mais adequadas para sua inclusão educacional. Ainda que a tecnologia não elimine todos os obstáculos, sua inserção é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e a interação entre surdos e ouvintes (Pereira; Pasian, 2023). A articulação entre a Teoria da Mediação Cognitiva em Rede e a Tecnologia Assistiva resultou no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica voltada à Educação Especial de Surdos (Picanço; Andrade Neto; Geller, 2022). No ensino superior, a mediação técnico-pedagógica com uso de *softwares* de tradução tem se mostrado uma alternativa viável para facilitar a interação entre surdos e ouvintes (Santos; Dantas, 2017, *apud* Araújo; Oliveira, 2021). As práticas pedagógicas voltadas ao ensino de LIBRAS como Língua Adicional abrangem uma diversidade de temas que visam promover a aprendizagem significativa, dentre as quais estão a sala de aula invertida e a criação de espaços interativos para tornar as aulas mais participativas (Silva *et al.*, 2021).

Na abordagem psicológica e cognitiva, destaca-se o impacto da tecnologia na redução de barreiras na sala de aula. Há dificuldades como a falta de tempo para tirar dúvidas em língua de sinais e a falta de colaboração entre estudantes surdos e ouvintes (Prietch, 2014 *apud* Pereira; Pasian, 2023). O contexto de aprendizagem é influenciado por fatores como idade do aluno, relação professor-aluno e contato com a comunidade surda (Silva; Lemos; Almeida, 2021). A LIBRAS, por ser uma língua visual e gestual, exige uma abordagem diferenciada na sua tradução e ensino (Araújo; Oliveira, 2021). A complexidade da educação em áreas como física para surdos demanda propostas pedagógicas diversificadas (Andrade Neto *et al.*, 2021).

Assim, a literatura analisada revela a interseção entre diferentes perspectivas teóricas na educação de surdos, evidenciando que a inclusão efetiva requer a conjugação de abordagens bilíngues, tecnológicas, pedagógicas e psicológicas. A continuidade dos estudos nessas áreas é essencial para garantir um ambiente educacional mais acessível e equitativo para os estudantes surdos.

4.3 Desafios e Limitações

O desenvolvimento e a implementação de tecnologias assistivas (TA) voltadas para a inclusão de pessoas surdas enfrentam uma série de desafios significativos. Em relação à qualidade da tradução automática para LIBRAS, muitos desses sistemas ainda são experimentais ou não estão amplamente disponíveis para o público, como observa Pereira e Pasian (2023), que destacam que muitas dessas tecnologias são protótipos ou de difícil acesso. Além disso, as ferramentas existentes ainda não conseguem traduzir adequadamente a complexidade da LIBRAS, principalmente em relação às expressões faciais e corporais que são essenciais para a comunicação. Araújo e Oliveira (2021) indicam que essas ferramentas são recomendadas apenas para traduções simples, sem a necessidade dessas expressões. Outra limitação importante é a falta de estudos sobre a semântica da LIBRAS, o que dificulta a criação de traduções mais precisas e naturais. Como apontam

os mesmos autores, sem esse entendimento aprofundado da língua, as ferramentas não conseguem se aproximar das línguas naturais, prejudicando a comunicação de maneira geral. Além disso, há um debate sobre o distanciamento entre o planejamento dos professores e a atuação dos intérpretes, o que contribui para a inadequação do uso dessas ferramentas nas salas de aula (Andrade Neto *et al.*, 2021).

Outro desafio significativo é a dificuldade de adaptação das interfaces digitais para usuários surdos. A presença de intérpretes qualificados é essencial para garantir a comunicação entre os alunos surdos e os professores, o que permite uma aprendizagem mais significativa e evita que os docentes precisem improvisar, como salienta Almeida (2022). Além disso, a escolha de tecnologias assistivas que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos no contexto educacional ainda é um desafio, como indicam Pereira e Pasian (2023). Uma das limitações apontadas por Araújo e Oliveira (2021) é a falta de funcionalidades em programas, como a incapacidade de escanear imagens e realizar a tradução dos textos nelas, o que restringe ainda mais as opções disponíveis para os alunos. Em muitos casos, os ambientes educacionais não são projetados com acessibilidade adequada, o que coloca obstáculos adicionais para a integração dos alunos surdos (Andrade Neto *et al.*, 2021). Além disso, o conhecimento tecnológico dos professores e o uso de plataformas como Instagram e YouTube para ampliar o ensino de LIBRAS, como discutido por Silva *et al.* (2024), ainda são aspectos limitados, pois nem todos os educadores possuem a familiaridade necessária para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz.

A falta de padronização na acessibilidade de conteúdos digitais também é uma limitação importante. Bonito e Andrades (2021) afirmam que as narrativas jornalísticas tradicionais não contemplam as necessidades de acessibilidade comunicativa, o que reflete uma falha na adaptação dos meios de comunicação para o público surdo. Além disso, Araújo e Oliveira (2021) destacam que, embora existam muitas tecnologias assistivas que poderiam contribuir para o ensino

de alunos surdos, elas ainda são pouco conhecidas e divulgadas na comunidade acadêmica, o que limita o acesso e o aproveitamento dessas ferramentas.

Por fim, as barreiras na adoção de tecnologias assistivas em escolas e espaços públicos são evidentes, com a falta de infraestrutura adequada e a escassez de apoio institucional. Pereira e Pasion (2023) mencionam a ausência de fiscalização e apoio por parte dos órgãos públicos quanto ao cumprimento das políticas de inclusão escolar, o que dificulta a adaptação das escolas para garantir a acessibilidade de alunos surdos. Além disso, a escassez de formação para os professores e a falta de materiais didáticos adequados são obstáculos adicionais que comprometem a inclusão (Pereira; Pasion, 2023). A adaptação das ferramentas e o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente no contexto da pandemia, também revelam a necessidade de ajustes contínuos para garantir que o ensino remoto seja acessível aos alunos surdos (Picanço; Andrade Neto; Geller, 2022). O uso de *softwares* e a ampliação do conhecimento sobre a LIBRAS pela população em geral são apontados como essenciais para o avanço da inclusão (Araújo; Oliveira, 2021). Por fim, a presença de intérpretes nas salas de aula é considerada uma necessidade real para que os alunos surdos possam participar plenamente do processo educacional (Andrade Neto; Picanço e Geller, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou ampliar diálogos e planejamentos relacionados às tecnologias assistivas para pessoas surdas, com uma ênfase especial na acessibilidade dos recursos físicos, digitais e gamificados. Essa abordagem busca, não só identificar as implementações mais recentes nesta área, mas também refletir sobre o que já foi feito e o que ainda precisa ser melhorado para garantir uma maior inclusão. Em um contexto em que a tecnologia tem sido uma aliada fundamental na quebra de barreiras de comunicação e aprendizado, é crucial compreender as diferentes dimensões da acessibilidade e como essas soluções estão sendo aplicadas

de forma eficaz, atendendo às necessidades e especificidades da comunidade surda.

Ao longo do estudo, observa-se que, embora haja avanços importantes, as soluções ainda são muitas vezes fragmentadas e dependem de diferentes contextos. No caso dos recursos digitais, por exemplo, a implementação de soluções como legendas, intérpretes virtuais de LIBRAS e interfaces adaptadas são estratégias que buscam garantir a comunicação entre surdos e ouvintes. Contudo, a acessibilidade digital ainda enfrenta desafios, como a falta de uniformidade nos padrões de tradução e a integração limitada de conteúdos educacionais específicos para essa comunidade.

Nos recursos físicos, a acessibilidade também se estende para a criação de espaços que facilitem a interação e a aprendizagem de pessoas surdas. Isso inclui desde o design de ambientes escolares e públicos que favoreçam a comunicação visual até o desenvolvimento de materiais educativos acessíveis. Nesse sentido, é possível observar que o foco ainda está em adequar esses espaços de maneira mais eficaz para que surdos possam participar plenamente das atividades, sem sentir que há uma exclusão implícita.

Em relação aos recursos gamificados, a análise revela um campo promissor que, quando bem implementado, pode oferecer experiências educativas dinâmicas e envolventes para a comunidade surda. Jogos e plataformas gamificadas são capazes de integrar aspectos lúdicos e pedagógicos, tornando o aprendizado mais cativante e, ao mesmo tempo, acessível. No entanto, o uso de recursos gamificados ainda precisa ser adaptado às necessidades específicas dessa comunidade, garantindo que não apenas a linguagem, mas também a dinâmica de interação, seja compreensível e eficaz para os surdos. A implementação de jogos que possam integrar diferentes formas de comunicação, como visualizações e sinais, é um dos avanços que têm se mostrado mais promissores.

Portanto, este estudo propôs um aprofundamento nas práticas atuais, apontando direções que podem tornar os recursos mais eficazes e alinhados com as verdadeiras necessidades da comunidade surda. Ao integrar aspectos físicos, digitais e gamificados, buscou-

se criar um ambiente mais inclusivo e acessível, que permita aos surdos não apenas a participação, mas a valorização de sua identidade e capacidades, com a certeza de que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir das análises feitas, delineamos sete princípios que consideramos relevantes para que a educação seja mais inclusiva e acessível para os surdos. Tais princípios abarcam tanto dimensões físicas quanto digitais e gamificadas, proporcionando uma abordagem abrangente e eficaz.

1. Princípio da Comunicação Visual e Multimodal. A educação deve priorizar formas de comunicação visual e multimodal, considerando que a língua de sinais é a principal forma de comunicação de muitas pessoas surdas. O uso de legendas, intérpretes de LIBRAS, vídeos com recursos visuais e infográficos, além de ilustrações e esquemas, deve ser integrado de forma sistemática. A interação e o aprendizado precisam ser acessíveis em diversos formatos, permitindo que o surdo compreenda o conteúdo a partir de diferentes canais sensoriais.

2. Princípio da Personalização e Adaptação. Cada pessoa surda tem necessidades diferentes de aprendizagem. Portanto, é fundamental adaptar os recursos educativos às necessidades específicas de cada sujeito. Isso inclui a modificação de materiais didáticos, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas para garantir que todos os surdos, independentemente de sua fluência em LIBRAS ou do grau de perda auditiva, possam acessar o conteúdo de forma plena. A personalização é essencial para promover um aprendizado mais eficaz.

3. Princípio da Inclusão Digital e Acessibilidade Tecnológica. Recursos digitais devem ser projetados para garantir acessibilidade plena. Isso inclui a implementação de plataformas digitais que integrem as tecnologias assistivas, como intérpretes de LIBRAS virtuais, legendas automáticas precisas e interfaces amigáveis. A acessibilidade deve ser pensada desde o planejamento e desenvolvimento de *softwares*, sites e aplicativos

educativos, para que a comunidade surda tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que os ouvintes.

4. Princípio da Participação Ativa e Interatividade. A educação para surdos deve ser projetada para estimular a participação ativa dos estudantes, especialmente em ambientes gamificados e digitais. A interatividade e a utilização de jogos educacionais devem ser focadas em formas de aprendizado dinâmicas e envolventes, onde os alunos surdos possam experimentar situações que favoreçam a prática e a aplicação do conteúdo. Esses jogos devem integrar a língua de sinais e outras formas de comunicação visual para garantir que a experiência seja acessível e enriquecedora.

5. Princípio do Empoderamento da Identidade Surda. A educação deve valorizar a identidade e a cultura surda, promovendo o respeito pelas suas especificidades. Isso implica em reconhecer e incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um recurso linguístico. Além disso, é importante que os currículos escolares abordem temas que fortaleçam a autoestima dos surdos, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos plenos, com direitos e capazes de interagir e aprender.

6. Princípio da Colaboração e Formação Continuada de Educadores. Os educadores devem ser constantemente capacitados para lidar com a diversidade de alunos surdos, desde a formação básica em LIBRAS até a compreensão das ferramentas de acessibilidade tecnológica. A formação contínua é essencial para que os profissionais da educação possam se atualizar sobre as melhores práticas e recursos disponíveis, assegurando que a educação surda seja realmente inclusiva e que os educadores possam oferecer um suporte pedagógico de qualidade.

7. Princípio da Acessibilidade no Ambiente Físico e em Espaços Educacionais. A infraestrutura escolar precisa ser pensada de modo a atender às necessidades dos surdos, com recursos como placas informativas visuais, sinalização clara, espaços de fácil acesso para a comunicação visual e a presença

de intérpretes de LIBRAS. O ambiente físico também deve ser planejado para garantir uma boa visibilidade entre os alunos e os professores, criando uma atmosfera que favoreça o diálogo e a troca de conhecimento.

Esses princípios devem ser observados de forma integrada, com o objetivo de garantir que a educação não apenas alcance a comunidade surda, mas que a envolva de forma significativa, respeitosa e eficaz. Acreditamos que o possível uso dos princípios sugeridos pode proporcionar uma educação mais inclusiva, que valorize a diversidade e promova uma verdadeira equidade entre todos os alunos. Porém, os desafios continuam a ser significativos. A reflexão contínua sobre essas implementações é necessária para que os recursos não apenas existam, mas que cumpram de fato seu papel de inclusão e acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems. **Journal of Educational Change**, v. 6, n. 1, p. 109–124, 2005.

ANDRADE Neto, A. S.; PICANÇO, L. T.; GELLER, M. O ensino de Física para surdos: o estado da arte da pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 391–410, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0123>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ALMEIDA, A. C. **Atendimento educacional especializado para surdos por meio de tecnologias assistivas**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. cABEDELLO, 2022. 27 F.

ARAÚJO, Aline Cássia S.; OLIVEIRA, Francisco Kelsen. Revisão Sistemática da Literatura sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de Tradução do Par Linguístico Português–Libras. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 6, n. 1, p. 286–299, 2021.

BONITO, M. A.; ANDRADES, C. F. Clima acessível: uma proposta de inovação e inclusão de acessibilidade comunicativa em conteúdos jornalísticos audiovisuais para pessoas com deficiência sensorial. **Comunicação, Acessibilidade e Representação de Pessoas com Deficiência**, v. 15, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/UFPB.2763-9398.2021V15N.61213>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021**. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Tecnologia Assistiva**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-mcti/plano-nacional-de-tecnologia-assistiva/pnta_documento_web.pdf Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm Acesso em: 12 fev. 2025.

CAPCS-UERJ. Você sabe o que são Operadores Booleanos?. Rio de Janeiro: UERJ, 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#>: Acesso em: 12 fev. 2025.

CAREGNATO, S. E., LOPES, P. R. C.; LIMA, G. A. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: Avaliação da precisão das buscas por autor. **Ponto de Acesso**, v. 5, n. 3, p. 72–86, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330299429_GOOGLE_ACADEMICO_COMO_FERRAMENTA_PARA_OS_ESTUDOS_DE_CITACOES_Avaliacao_da_Precisao_das_Buscas_por_Autor. Acesso em: 07 fev. 2025.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95–108.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 20–20, 2003.

G1, São Paulo. **23,9% dos brasileiros declaram ter alguma deficiência**, diz IBGE. São Paulo: Gloco.com, 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>. Acesso em: 12 fev. 2025.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

PEREIRA, A. C. R.; PASIAN, M. S. O uso de Tecnologias Assistivas para inclusão do aluno surdo na Educação Básica. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–20, e–18371.001, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PICANÇO, L. T.; ANDRADE Neto, A. S.; GELLER, M. A mediação cognitiva por meio de recursos digitais de Tecnologia Assistiva para estudantes surdos: realidade, expectativas e possibilidades. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 30, p. 50–72, 2022. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, L.; MATA, B. C. A. R.; WANTS, D.; SANTOS, M. C. B.
Mapeamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Libras como língua adicional no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 41, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SOUSA, M. **Tecnologias assistivas e inclusão educacional: Desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

A DANÇA COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO PARA CRIANÇAS AUTISTAS



Camila da Cunha NUNES³⁶

Letícia de SOUZA³⁷

Tamily ROEDEL³⁸

RESUMO: A dança é uma ferramenta polissêmica na formação do ser humano, permitindo que se tenham emoções mais positivas; além disso, existe a modalidade chamada de movimento terapia. Como atividade mediadora, a dança auxilia no desenvolvimento de crianças autistas e com base nesse pressuposto, tem-se como objetivo verificar o impacto da dança ou musicalização como ferramenta de estímulo em crianças autistas. A música, enquanto estratégia terapêutica, permite que sejam desenvolvidas funções cognitivas imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação, como: atenção, concentração, organização e habilidades que são pré-requisitos para o desenvolvimento da fala, bem como o contato ocular e a atenção compartilhada, aspectos restritos no indivíduo. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, cujos dados coletados foram analisados, estabelecendo-se a relação e o confronto entre as perspectivas encontradas na literatura. Por fim, considerou-se que a dança pode ser uma aliada para o desenvolvimento de indivíduos com TEA, pois permite que

³⁶ Doutora em Desenvolvimento Regional. Docente do curso de Educação Física e outros da UNIFEFE. E-mail: camila.nunes@unifebe.edu.br

³⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque – UNIFEFE. E-mail: leticia.desouza@unifebe.edu.br.

³⁸ Doutora em Ciência e Tecnologia Ambiental. Docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE. E-mail: tamily.roedel@unifebe.edu.br

a criança faça novas descobertas com o seu corpo, o outro e o nós. Ademais, pode auxiliar a comunicação e desenvolvimento, no geral, para uma melhor qualidade de vida e as atividades cotidianas. Além desses aspectos, a dança possibilita o desenvolvimento da interação social, linguagem, comportamento imaginativo e motor.

Palavras-chave: dança; crianças; transtorno do espectro autista.

1 INTRODUÇÃO

A dança é uma ferramenta polissêmica na formação do ser humano, permitindo que se tenham emoções mais positivas acerca da própria vida. Além de técnicas de dança já amplamente difundidas, outra que tem conquistado espaço é a dança movimento terapia. Esta modalidade é definida como o uso psicoterapêutico do movimento para promover questões emocionais, sociais, cognitivas e integração física do indivíduo com o propósito de melhorar o bem-estar e a saúde (Lopes, 2017).

Sendo assim, como atividade mediadora – a dança – auxilia no desenvolvimento de crianças autistas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de áreas da interação social, a exemplo, no contato ocular; na manifestação de expressões faciais; na imitação de gestos; no movimento espontâneo; no tempo de proximidade física com o adulto e na permanência na própria atividade (Miranda, 2017).

O autismo é um espectro que afeta a comunicação e interação social do indivíduo em várias circunstâncias e de formas variadas. Nesse conjunto, também acompanham padrões comportamentais restritos e repetitivos, alterações sensoriais e motoras (APA, 2014). Para aliviar os comprometimentos de comunicação social, comorbidades perceptuais, motoras e comportamentais, podem ser realizadas intervenções com base no ritmo e fundamentadas nas ações de dançar.

Intervenções baseadas no ritmo, fundamentadas nas ações de dançar, podem ser utilizadas para aliviar os comprometimentos de comunicação social, além de comorbidades perceptuais, motoras e comportamentais no autismo.

Quando se fala em autismo e aprendizagem, especialmente dentro do contexto musical, deve-se considerar a necessidade de promover a Integração Sensorial, que, para Ayres (1989 *apud* Soares; Braga, 2014, p. 78) “é o processo neurológico que organiza a sensação do nosso próprio corpo e do ambiente e este processo faz possível usar o corpo efetivamente dentro do ambiente”.

Para que isto ocorra, é necessário o processo de inclusão, com a quebra de paradigmas e a consideração de pluralidade ocasionando a modificação do sistema educacional de modo a considerar todos os envolvidos no processo (Mattos; Rausch; Lang, 2020). Nesse sentido, Mattos; Rausch e Lang (2020, p. 152) enfatizam que “No contexto educativo que abarca a inclusão, a criança constitui a sua identidade por meio das experiências coletivas reguladas juntamente ao professor”.

Segundo a APA (2014) o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), existem três áreas que são mais afetadas nas pessoas com autismo: a interação social, comunicação, os padrões de comportamento, interesses e atividades restringidos, repetitivos e estereotipados.

Com base nessas informações, tem-se como objetivo verificar o impacto da dança e musicalização como ferramenta de estímulo em crianças autistas. A música, enquanto estratégia terapêutica, permite que sejam desenvolvidas funções cognitivas imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação, como: atenção, concentração, organização e habilidades que são pré-requisitos para o desenvolvimento da fala, bem como o contato ocular e a atenção compartilhada, aspectos restritos no indivíduo.

Dessa forma, conclui-se que “as experimentações no campo do autismo são não apenas necessárias para conhecimento e significação da origem do som, mas também para auxiliar no processo de regulação da criança” (Aires Filho, 2020, p. 48).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Silva, Gaiato e Reveles (2012), quando se fala sobre autismo, em muitos casos, ainda vem a imagem de uma criança

isolada em seu próprio mundo, que brinca e interage de maneira estranha, balança seu corpo para lá e para cá. Geralmente associada a alguém “diferente”, possuindo uma vida limitada, onde nada faz sentido. Mas, não é bem assim, as crianças autistas são pessoas com habilidades absolutamente reveladoras.

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) (2021) cerca de 1 em cada 160 crianças possuem autismo. O TEA, transtorno do espectro autista, é um transtorno relacionado ao neurodesenvolvimento. Isto significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por essa condição e por ser uma condição complexa, são muitos os fatores que contribuem para o risco (Gaiato, 2018).

Para Duarte *et al.* (2021), o TEA possui denominação de espectro devido à variedade de característica com variações na severidade das manifestações dos sintomas, podendo ser leves, moderados ou graves. Apesar do diagnóstico ser comum em crianças, as condições do autismo são permanentes e seguem por todas as etapas da vida. Existem vários tratamentos para melhorar as habilidades sociais, proporcionando uma qualidade de vida melhor para estes indivíduos. Contudo,

[...] o que a sociedade precisa saber sobre o autismo é que o TEA não é uma doença, e sim uma condição. Por isso se faz importante conhecer esse mundo singular, estar aberto para compreender a individualidade do autista, respeitar suas particularidades e não julgar seus comportamentos. Por trás desta condição, há um ser e uma família buscando fazer o seu melhor (Duarte *et al.*, 2021, p.181).

Indivíduos que apresentam o TEA apresentam *déficits* nas relações sociais, comportamentos estereotipados afetando diretamente a comunicação e interação com o meio social (APA, 2014).

Conforme a APA (2014) no DSM-5, o TEA é um quadro diagnóstico que afeta características atípicas em relação ao comportamento, linguagem e socialização. As áreas mais comprometidas são a interação social, comunicação verbal e

não-verbal, comportamentos, interesses ou atividades restritas, repetitivas ou estereotipadas. A gravidade se baseia em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos, sendo distinguidos em três níveis (Quadro 1).

Quadro 1 – Graus e características do autismo

NÍVEL DE GRAVIDADE	CARACTERÍSTICAS
Nível 1: "leve"	Neste nível tem problemas para iniciar interações e mostra menor interesse nos relacionamentos. O comportamento inflexível leva a dificuldades nas atividades cotidianas.
Nível 2: "moderado"	Neste nível, as pessoas têm dificuldade acentuada com a comunicação verbal e não verbal.
Nível 3: "severo"	Apresentam as dificuldades mais acentuadas, os maiores comprometimentos, como grande dificuldade para conversar, possuem comunicação mínima e comprometimento de fala.

FONTE: ADAPTADO DE APA (2014, P. 79)

No nível 1 do autismo (Quadro 1) as pessoas muitas vezes falam, mas possuem dificuldade em iniciar uma interação com as outras pessoas. Podem apresentar pouco interesse em fazer isso, e seus interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento podem atrapalhar, pois, estão sempre habituadas às mesmas rotinas. As pessoas que se enquadram no nível 1 precisam de pouco tratamento para serem funcionais na vida (Gaiato, 2018).

No nível 2, as pessoas precisam de mais apoio e intervenção terapêutica, pois os *déficits* na interação social são mais acentuados, e apresentam dificuldade de se relacionar adequadamente com outra pessoa mesmo com mediação e muito suporte terapêutico (Gaiato, 2018).

As pessoas que se encontram no nível 3 precisam de apoio intenso, visto que elas possuem déficit intenso em comunicação verbal e não-verbal, e a interação com os outros é muito limitada

e difícil de ocorrer. Os comportamentos restritos e repetitivos interferem em todos os contextos em sua vida, mesmo recebendo muito tratamento, os sintomas dessas crianças apresentam maior gravidade (Gaiato, 2018).

As causas específicas do autismo são ainda desconhecidas, mas sabe-se que há uma base genética importante. Existem também fatores do meio interno e/ou envolvente que poderiam levar ao autismo. Entretanto, fatores como a relação mãe/bebê ou educação não determinam o aparecimento do autismo, pois se trata de um transtorno, que afeta sistemas e funções, com muitas causas e que se expressam de formas diversas (Coelho; Santo, 2006).

O termo autismo provém da palavra grega “autos” que significa “próprio”; e foi esta a característica essencial que Kanner e Asperger quiseram fazer destacar, ou seja, a de um enclausuramento que o indivíduo manifesta, sendo difícil de se verificar uma “entrega” à troca e à participação social (Pereira, 1996). É importante destacar que há uma “perturbação do contacto” de natureza socioafetiva; nesse sentido ambos os autores enfatizaram aspectos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais, e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspectos, por vezes surpreendentes, do desempenho e funcionamento intelectual ou cognitivo (Pereira, 1996).

De acordo com Gaiato e Teixeira (2018), podem-se citar diversas características dentro do espectro autista. Bebês com autismo podem apresentar grande déficit no comportamento social, tendem a evitar contato visual e não possuem muito interesse na voz humana. Outra característica que pode ser observada em bebês ou crianças pequenas é que embora tenham o início normal do seu desenvolvimento social, acabam tendo esse processo interrompido e apresentam uma regressão no seu desenvolvimento social. Quando crianças, podem apresentar uma série de desinteresse em atividades que estão ligadas ao meio social, como por exemplo: não buscar os pais pela casa, não apresentar interesse em brincar com familiares e por atividades em grupo. Seu comportamento pode apresentar atos estereotipados. Pequenas mudanças nas atividades

diárias podem ser de enorme incômodo para as crianças, também podem apresentar uma dificuldade em aprender ou praticar novas atividades, sendo um enorme desafio para elas.

Além das características citadas afirma-se:

[...] que crianças com autismo não são incapazes de se desenvolver, porém o fazem de maneira menos eficiente do que outras crianças da mesma idade. Isso significa que quando comparamos crianças da mesma faixa etária, identificamos prejuízos e atrasos significativos no desenvolvimento de crianças no espectro autista (Gaiato; Teixeira, 2018, p. 30).

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o autismo não possui uma só forma, possui várias camadas, sendo uma diferente da outra. Sendo assim, o espectro autista pode demonstrar formas diferentes em cada indivíduo, mas com alguns traços semelhantes, pois derivam do mesmo distúrbio do neurodesenvolvimento. Alguns indivíduos podem apresentar traços leves, com poucas características, e outros podem apresentar todos os sintomas. Uma das principais características de quem tem TEA, é não apresentar a troca de olhares, porém existem casos de autistas que fazem essa troca e muito mais.

As variações apresentadas partem da área social, comunicação e comportamento, mas que nem sempre aparecem juntas. Alguns podem apresentar apenas leves traços, como interesses restritos, focar em alguns temas, como dinossauros, carros, trens e outros itens, de maneira muito detalhista. Alguns podem ser muito apegados à rotina, fazer sempre da mesma maneira, podem ou não apresentar comportamentos estereotipados. Outros não apresentam *déficits* cognitivos, mas demonstram atraso na linguagem e interação social. Há também indivíduos que podem não gostar do contato físico, não apresentam contato visual, ao andar utilizam a ponta do pé, e precisam de auxílio para atividades do cotidiano, como se alimentar e se trocar. Outros podem apresentar habilidades específicas, podem ter o hábito de enfileirar brinquedos e objetos, aversão a barulhos altos, autoagressão e medo de mudanças.

Segundo o APA (2014) no DMS-5 o TEA pode ser definido por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesse ou atividades. Esses comportamentos estereotipados podem ser relacionados à estereotipias motoras simples, como abanar as mãos e estalar os dedos. Pode haver a utilização repetitiva de objetos, como girar moedas ou enfileirar, pode apresentar uma fala repetida, por exemplo, a ecolalia, o uso estereotipado de palavras ou frases. Podem demonstrar adesão excessiva à rotinas, resistência à mudança, fazer perguntas repetitivas. Além disso, podem manifestar reações extremas a gosto, cheiro, texturas ou alimentos, bem como podem apresentar restrições alimentares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a execução do objetivo proposto, esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico. Minayo (2002) explica que a pesquisa qualitativa é utilizada quando temos a necessidade de estudar um fenômeno social, iniciando com um problema, uma dúvida, ou perguntas relacionadas a assuntos já conhecidos para compreender ou explicá-los.

A pesquisa, inicia-se por meio de leituras em obras existentes como livros, artigos científicos, tese de mestrado, doutorado e outros textos acadêmicos que abordam o tema escolhido. Marconi e Lakatos (2002, p. 16) afirmam que “a pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, ela vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. “De acordo com Nascimento (2016) a pesquisa bibliográfica, utiliza a consulta de uma diversificação de obras que abordam o assunto pesquisado, para que conseqüentemente o autor-aluno possa observar as diversas opiniões sobre determinado tema. E assim, haverá um aumento de conhecimento devido ao grande contato sobre determinado assunto”.

Os dados coletados foram analisados de modo qualitativo, estabelecendo a relação e o confronto entre a literatura encontrada. Gomes (2002) caracteriza três finalidades para essa fase: (i) compreensão dos dados coletados, (ii) confirmação ou não das

pressuposições da pesquisa e/ou respostas às questões levantadas e (iii) ampliação dos conhecimentos sobre tal assunto.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A Musicalização Associada à Dança como Ferramenta para Crianças com Autismo

Como aponta Carvalho *et al.* (2022), nas últimas duas décadas houve um aumento significativo do número de crianças com autismo. De tal modo, há a necessidade de inseri-las no meio social, e permitir que exerçam papéis significativos. A atividade física se destaca por auxiliar esse público e proporcionar inúmeros benefícios para os que a praticam, mas, Silva (2018, p. 9), salienta que

[...] partindo do pressuposto de que tudo o que é novo para um autista, torna-se um desafio, pois quebrar a rotina diária requer muito esforço e atenção, um mundo repleto de responsabilidade e surpresa pode ser confuso para ele. Entretanto, esta rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando possibilidades de ensino-aprendizagem (Silva, 2018, p. 09).

Ricco (2017) aponta que a atividade física realizada por qualquer indivíduo possui um impacto positivo na área físico/motora, promovendo de maneira positiva alterações metabólicas e funcionais. A atividade física para autistas é ainda mais positiva, pois passa a diminuir comportamentos estereotipados, melhorando seu desenvolvimento físico, social e motor, ocasionando uma melhoria no sono. O exercício presente na vida desses indivíduos aprimora a concentração, a performance acadêmica e percepção de si mesmo, melhorando a saúde mental. Contudo, há relatos de famílias presentes na vida de autistas que apontam as barreiras presentes no cotidiano de crianças com TEA, que muitas vezes impedem que participem das atividades físicas. Algumas barreiras apontadas são: habilidade motora fraca, problemas comportamentais e de aprendizado, dificuldade social, poucos amigos. Crianças com TEA podem apresentar uma certa resistência e seletividade para a realização de atividades físicas, mas é importante que o exercício

esteja presente de alguma forma, para que assim tenha um melhor desenvolvimento.

Como apontam Nogueira e Souza (2020), os maiores prejuízos estão nas relações sociais, assim, foram criados métodos e práticas para que essa barreira relacional seja quebrada. A partir disso, surge a musicoterapia, prática que utiliza a música, por meio de seus sons e movimentos a fim de obter efeitos terapêuticos.

Sabendo que uma das características do TEA são os movimentos repetitivos, a musicoterapia aproveita-se desses movimentos, utilizando técnicas tais como "imitar", "espelhar", "copiar", que podem ser considerados atos de sincronização (Nogueira; Souza, 2020).

A musicalização é uma estratégia de intervenção que visa o desenvolvimento pessoal para viver melhor em sociedade e gerar o bem-estar da criança com autismo, melhorando a cognição, as habilidades motoras, a percepção e a socialização (Silva; Silva Neto; Freitas, 2020).

É necessário reconhecer que a música pode exercer uma função inigualável na Educação Especial, abrindo possibilidades para experiências que envolvem melhor qualidade de vida, potencializando aspectos cognitivos, afetivos e de socialização, sendo estes, alguns pontos de vulnerabilidade encontrados na criança com o TEA. Assim, em virtude desse pressuposto, acredita-se que a música, talvez, não seja capaz de tratar os sintomas do autismo, mas, por certo, é capaz de gerar inúmeros benefícios (Menezes, 2019).

A música, enquanto linguagem, possibilita a abertura de canais de comunicação entre a criança e o professor, com os colegas e o mundo que a cerca. Por meio das atividades musicais realizadas de forma sistemática, a criança se desenvolve musicalmente, e este desenvolvimento tem um papel importante na superação das suas dificuldades oriundas do autismo (Oliveira; Parizzi, 2016).

A estimulação para a comunicação é de extrema importância para o desenvolvimento de crianças com TEA, melhorando o aprendizado, relações interpessoais e atividades cotidianas. Essa estimulação para se comunicar, pode estar ainda atrelada à interação com a música que pode colaborar nesse processo, fazendo com que as

crianças com TEA reagem a ela de forma positiva, possibilitando alívio de tensão e colaborando na superação das dificuldades na fala e linguagem (Nogueira; Souza, 2020).

Indica-se que a musicoterapia seja um canal de comunicação não verbal, assim como fonte para a comunicação verbal, e possa “promover a autoexpressão e a formação de identidade por meio de um meio prazeroso e gratificante” (Nogueira; Souza, 2020, p. 127).

Considerando a dança terapia como um tratamento pela dança e movimento, e considerando o movimento como meio universal de comunicação, facilmente percebemos a ligação desta com a comunicação e os benefícios que traz às crianças (Cunha, 2010).

Segundo Machado (2015), na pessoa com TEA, a dança como terapia favorece o desempenho gestual e motor, principalmente no equilíbrio e na marcha, além de contribuir para a melhora da qualidade de vida do indivíduo. Outros estudos ressaltam a importância do movimento rítmico no desenvolvimento de habilidades motoras negligenciadas por causa da condição do espectro autista.

De acordo com Cunha (2010), é importante ressaltar que a dança-terapia busca atender à necessidade específica do praticante, as aulas podem sofrer alterações de acordo com a sua necessidade, podem ser oferecidas individualmente ou em grupo. Esse método vem sendo considerado o ideal para uma intervenção positiva, pois todas as crianças se expressam pelo movimento, seja em brincadeiras ou rotinas. Sabendo que muitas crianças autistas não desenvolvem a fala, a comunicação não verbal ou pelo movimento, torna-se indispensável. Esse meio de intervenção dá grande importância ao desenvolvimento psicomotor, incluindo exercícios que trabalham a imagem corporal, lateralidade, coordenação motora, equilíbrio, entre outros aspectos.

4.2 Benefícios da Dança e Musicalização ao Autismo

Ao longo dos anos, explora-se e utiliza-se da dança associada à musicoterapia para o desenvolvimento de crianças com TEA, atestando-se que esta promove o desenvolvimento integral. Diante disso, descrevem-se, a seguir, os benefícios identificados.

Silva (2018) mostra em seu estudo, que por meio do corpo se percebe o mundo a sua volta. O corpo é o primeiro contato com o meio externo e se transforma por intermédio das experiências pessoais, saberes e, até mesmo, ações. Uma das questões que afeta o autista é o processamento sensorial, que influencia diretamente esta percepção do mundo por intervenção do corpo. Sendo o corpo que permite essas experimentações do mundo, mas o cérebro é que processa essas informações, de maneira diferenciada, podendo muitas vezes causar incômodos ou frustrações a esses indivíduos. Em certos casos, é possível que algumas experiências sejam mais prazerosas para autistas do que para um neurotípico, exemplo: rodar em volta do próprio corpo. Importante ressaltar que cada indivíduo é único, e suas percepções são únicas.

Como aponta Vaz (2013), presente na maioria dos momentos da vida do homem, desde seu nascimento até sua morte, o som produz diferentes sentimentos, emoções e, conseqüentemente, comportamentos distintos. Facilmente as pessoas detectam os sons com os quais têm uma afinidade, que são agradáveis a sua audição, outros podem irritar ou até mesmo entristecer. Com essa diversificação de emoções, os sons são utilizados pela musicoterapia para prevenir ou até mesmo curar certos distúrbios.

Por isso, Vaz (2013, p. 49) afirma que:

[...] a dança, no campo da musicoterapia, não tem como objetivo a educação (aprender a dançar) mas sim a possibilidade de lavar o paciente a sair de si mesmo, esquecer seus problemas, transmitir-lhe tranquilidade e por estas razões libertar tensões.

Sabendo que uma das áreas mais afetadas em autistas é a capacidade de se comunicar, Teixeira-Machado (2021) ressalta que a dança pode vir a despertar passos básicos na comunicação, pois atua na comunicação intrapessoal e evidencia a construção simbólica do ser.

Ainda conforme Teixeira-Machado (2021), a dança como terapia pode estimular e juntar as sensações, percepções e assim facilitar ações. Essas atividades de coordenação possuem extrema importância para o sistema neuromotor. A utilização da terapia

motora em conjunto com a musicalização, pode vir a contribuir na comunicação social e outros sistemas que atuam na percepção de movimentos que são de extrema importância para desenvolvimento emocional-social. A substituição dos movimentos repetitivos dentro do espectro autista pode vir a anular esses comportamentos estereotipados, pois são realizados com um propósito. A dança terapia também auxilia para uma melhora na qualidade de vida, pois favorece o desempenho motor gestual, inclusive no equilíbrio corporal e na marcha. Pode-se destacar a importância da intervenção da dança terapia para o funcionamento sensório-motor, e assim indivíduos com TEA, possam demonstrar seu completo potencial cognitivo, comportamental, social e comunicativo. Mas, para que esse processo aconteça

[...] é necessária a existência de um emissor e de um receptor. Quando um corpo dança, configurado como emissor, algo é despertado no outro que é o espectador/receptor, seja esse algo, inclusive, o próprio corpo refletido no espelho. A dança então configura-se como um meio de comunicação, fundamentalmente não verbal, e a repercussão que gera no receptor/espectador vai inferir o sucesso da comunicação, pela retroalimentação do diálogo que se estabelece no fazer corporal (Teixeira-Machado, 2021, p. 290).

De acordo com Lima (2022), de modo geral, a dança é vista por quem pratica como uma modalidade que traz intimidade com seu próprio corpo, de maneira que possa entendê-lo, interpretá-lo de maneira cada vez mais refinada, que possa explorar movimentos, sensações e descobrir seus limites, além de conceder sentimentos de prazer e bem-estar. A prática da dança pode beneficiar os indivíduos no nível emocional, cognitivo e físico, fazendo com que o indivíduo se sinta mais alegre, confiante, menos frustrado e inseguro. A dança terapia é um método terapêutico amplamente adaptável, que pode atender qualquer tipo de necessidade específica, e pode ser usado em diversos contextos. Tudo isso porque, a dança terapia explora os movimentos possíveis de cada corpo, respeitando seus limites. Os benefícios encontrados pelos praticantes, abrangem tanto a parte psicológica como física. Na parte psicológica, os indivíduos passam a compreender melhor o que seu corpo é capaz de realizar,

há um aumento na autoestima e principalmente na integração social. No nível físico, apresenta uma melhora na coordenação motora, consciência espacial e flexibilidade.

Segundo Miranda (2017), a DMT (dança movimento terapia) é uma abordagem que busca alcançar pontos essenciais para o desenvolvimento da criança, integrando corpo e mente. É um meio não-verbal que auxilia as crianças a interagirem e pode ser o ponto de partida para explorar seus sentimentos. Sendo indicada para crianças, pois todas se movem de alguma maneira e todo movimento é uma forma de comunicação. A dança, é considerada uma prática universal, caracterizada pelo prazer de se movimentar, promovendo um vínculo social e aumentando a capacidade de se expressar e de se comunicar, sendo considerada uma atividade criativa. Enquanto fisicamente pode melhorar a força muscular, resistência cardiovascular e flexibilidade das articulações; socialmente ensina a seguir instruções e cooperar com o próximo. Sabendo que uma das áreas mais afetada é a interação social, a psicomotricidade e a dança trabalham as descobertas motoras, provocando modificações no comportamento e uma melhor adaptação ao meio, reduzindo estereotípias e facilitando uma relação com o outro, estimulando a criatividade e espontaneidade, também desenvolvendo a sensorialidade e motricidade. Nesse sentido, Silva; Gaiato e Reveles (2012, p. 6) afirmam que “Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aponta que a ocorrência do autismo tem crescido ao longo dos anos e acarreta perdas de algumas capacidades e habilidades dos indivíduos, entretanto não se apresenta da mesma forma em todos. Ademais, percebeu-se que o autismo afeta geralmente a capacidade de comunicação, interação social e habilidades relacionadas ao comportamento, apresentando comportamentos estereotipados.

Neste ínterim, a dança pode ser uma aliada para o desenvolvimento de indivíduos com TEA, pois permite que a criança faça novas descobertas com o seu corpo, com o outro e o nós. Ao que tudo indica, a dança pode auxiliar na comunicação e no desenvolvimento, promovendo uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento das atividades da vida diária. Além desses aspectos, possibilita o desenvolvimento da interação social, linguagem, comportamento imaginativo e motor.

Considerando essas verificações, sugere-se associar as terapias às vivências corporais oportunizadas pela dança permitindo às crianças a manifestação e desenvolvimento da consciência corporal.

REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, set. 2020. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgm/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-sergio-aires-final.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION APA. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. Disponível em: <http://neuroconecta.com.br/wp-content/uploads/2019/01/DSM-5-portugues.-pdf.pdf><http://neuroconecta.com.br/wp-content/uploads/2019/01/DSM-5-portugues.-pdf.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

CARVALHO, Anderson dos Santos *et al.* Benefícios da atividade física para os autistas. **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 14, p. 01-10. 2022. DOI: 10.36692/v14n1-10R. Disponível

em: <http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=886>. Acesso em: 27 jun. 2022.

COELHO, Madalena; SANTO, Antónia. Espírito. **Autismo**: “perda de contacto com a realidade exterior”. Castro Verde, nov. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/36786513/Autismo_Perda_de_contato_com_a_realizade_exterior?email_work_card=view-paper. Acesso em: 06 jun. 2022.

CUNHA, Sandra João Oliveira Barroso Ribeiro da. **Dança terapia como forma de promover a comunicação no autismo**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação Especial), Escola Superior de Educação de Paulo Frassinetti. Porto, 2010. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/791><http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/791>. Acesso em: 21 maio 2022.

DUARTE, Vinícius Eduardo Santos *et al.* O que a sociedade precisa saber sobre o transtorno do espectro autista. **Revista Projetos extensionistas**, v. 1, p. 173–183, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/view/498/264>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GAIATO, Mayara. S.O.S. **Autismo**: Guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 3. ed. São Paulo: NVersos, 2018.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: NVersos, 2018.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67–80. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf><https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LIMA; Beatriz dos Santos Alvarez de. **Dança no desenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista**. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/217603/lima_bsa_tcc_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=. Acesso em: 06 jun. 2022.

LOPES, Maria Cristina. **Estudos demonstram que a dança pode ajudar crianças autistas**. ago. 2017. [Blog]. Disponível em: <http://www.mariacristinalopes.com/estudos-demonstram-que-a-dan-a-pode-ajudar-crian-as-autistas---psicologia-da-dan-a.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61219682/Lakatos_e_Marconi_-_Tecnicas_de_pesquisa20191114-31612-di2isl-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656347492&Signature=CEZvWQ7cvawJBhrrpCMUKT8D-Aa7EDlmlkIvp5Ygl6lBn4wvjb15GrgCjtSdF0xUi3-dUhzBsQM-9rBlxvtV6UiUOXPLIfKve47qloryvEc37XXvWzYE9XR05tM5XsnETY-HnS5cw3Wr9B9jJAESpInQX6C4pa7p7V-qIDaZ4HI32riiJbn3mafCXGYm9IRdpHnfB-OmnM4XAG036luznbsJlakJ3KFW4IGHI3sd5XLpGbrmayKI2m03s3uIB~W7ztEq8amWyWL8KsHfKp1YynvidOcxFkCqPi4tVekXL3hoC4dgFnLu9xwLPhK-RDjgUlaQmdRO94rTCJ5zYGIbXw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 19 jun. 2022.

MATTOS, Garbareth Edianne.; RAUSCH, Rita Buzzi;
LANG, Amanda. O som do silêncio: vibrações da música no desenvolvimento sociocultural da criança com espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 149-170, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984317816012020149>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15026>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MENEZES, Adriana Alves QuintinoA. A música e o autismo: experiências de desenvolvimento e aprendizagem na Escola Municipal Cidade da Música no município de Uberlândia–MG. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 36, p. 13–44, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1937> . Acesso em: 06 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09–29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf><https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MIRANDA, Catarina Isabel Póvoas. **Dança em intervenção psicomotora**: Um estudo sobre os reguladores de interação social em crianças com perturbação do espectro do autismo. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicomotricidade Relacional) – Universidade de Évora, Évora, 2017. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21952/10/Mestrado%20-%20Psicomotricidade%20Relacional%20-%20Catarina%20Isabel%20P%3b3voas%20Miranda%20-%20Dan%3a7a%20em%20interven%3a7%3a3o%20psicomotora....pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning 2012. E–book. Acesso restritivo via Minha Biblioteca. Acesso em: 02 jun. 2022.

NOGUEIRA, Thais Pinto; SOUZA, Júlio César Pinto de. A musicoterapia para a socialização de crianças com transtorno do espectro do autista. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 123–134, abr./jun. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i2.243>. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/243>. Acesso em: 06 jun. 2022.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI; Maria Betânia. A Educação Musical como recurso de intervenção precoce em crianças com suspeita de desenvolvimento do autismo. In: NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 2., 2016. **Anais** [...]. UFMG, dez. 2016. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/2020/11/2016-08-A-Educac%CC%A7a%CC%83o-Musical-como-recurso-de-intervenc%CC%A7a%CC%83o-precoce-em-crianc%CC%A7as-com-suspeita-de-desenvolvimento-do-autismo.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **Transtorno do espectro autista**. jun. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 30 maio 2022.

PEREIRA, Edgar de Gonçalves. **Autismo**: do conceito à pessoa. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1996.

RICCO, Ana Claudia. **Efeitos da atividade física no autismo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156379/000897264.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA; Ana Beatriz Barbosa, GAIATO; Mayra Bonifácio, REVELES; Leandro Thadeu. **Mundo singular**: Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Fontar, 2012.

SILVA, Francine Gomes da. **A criança autista e a dança na escola**: inclusão e amorosidade. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do

Rio grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/34519/3/A%20CRIAN%c3%87A%20AUTISTA%20E%20A%20DAN%c3%87A%20NA%20ESCOLA%20INCLUS%c3%83O%20E%20AMOROSIDADE.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SILVA, Lorrane Ferreira da.; SILVA NETO, Fernando Soares.; FREITAS, Giane Dantas de MacêdoG. Os efeitos terapêuticos da musicalização em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5399>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5399>. Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, Talita de Oliveira Costa. **Corpo e neurodiversidade: uma experiência em dança-educação**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46849>. Acesso em: 27/06/2022.

SOARES, Thaianie; BRAGA, Sheila Evangelista de Matos. Relação da Terapia de Holding com a Integração Sensorial no Autismo Infantil. **Revista Científica Interdisciplinar**, Mogi das Cruzes, v. 1, n. 6, p. 78-159, out./dez. 2014. DOI: 10.17115/2358-8411/v1n2a6. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16095568-Relacao-da-terapia-de-holding-com-a-integracao-sensorial-no-autismo-infantil.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dança Entre Nó(s): Entrelaçando perspectivas de reciprocidade social nos transtornos do espectro do autismo. **ECCOM**, v. 12, n. 24, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://publicacoes.unifatea.edu.br/index.php/ECCOM/article/view/1408>. Acesso em: 06 jun. 2022.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 22, p. 205-211, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/1809->

2950/1113732202201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fp/a/z6FKLkpb36hRq3mnzcMwHHj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 06 jun. 2022.

VAZ, Pedro Simão Barreto Borges. **A influência da música em crianças com autismo**. 2013. 191 f. Dissertação (Mestre em Educação Especial – domínio cognitivo e motor) – Instituto Superior de Ciências Educativas, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30871/1/pedro%20vaz.pdf><https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30871/1/pedro%20vaz.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MOBILIDADE COM ACESSIBILIDADE EM BRUSQUE E REGIÃO



Rosana PAZA³⁹

Adriana Cabral e SILVA⁴⁰

Clovis DALMOLIN⁴¹

RESUMO: Este artigo aborda a mobilidade com acessibilidade como um direito fundamental para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a acessibilidade das pessoas com deficiência no município de Brusque e região, abrangendo aspectos, como calçadas, rampas, transporte público adaptado e mobilidade nos diversos bairros, pretendendo contribuir para a conscientização, igualdade e implementação de medidas que promovam uma sociedade mais inclusiva. Realizou-se uma pesquisa, por meio do *Google Forms*, com participantes de Brusque e região. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa, de cunho exploratório e descritivo; cujos procedimentos técnicos foram conduzidos por meio de levantamento de dados e *survey*. Os resultados apontam que a percepção geral sobre a acessibilidade é variada, com desafios na infraestrutura urbana, sem consenso sobre a acessibilidade nas vias públicas e a inexistência de calçadas adequadas, destacando a necessidade urgente de melhorias.

Palavras chaves: mobilidade; legislação; direito; inclusão.

³⁹ Mestre em TESOL– Metodologia do Ensino da Língua Inglesa Docente e coordenadora do curso de Letras–Inglês. E-mail: rosana@unifebe.edu.br.

⁴⁰ Acadêmica do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: adriana.cabral@unifebe.edu.br.

⁴¹ Acadêmico do curso de Educação Especial da UNIFEBE. E-mail: clovisd@unifebe.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um direito fundamental de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Garantir a inclusão e a mobilidade de indivíduos com deficiência é um compromisso social e um indicador de progresso em uma sociedade. Cardoso (2013) destaca que o conceito de acessibilidade está diretamente relacionado ao entendimento sobre “desenho universal”, especificação que busca respeitar a diversidade humana na arquitetura, diversa e contrária à padronização.

Nesse contexto, a necessidade de políticas públicas que visem transformar a realidade da mobilidade urbana é fundamental, e muitas vezes passa despercebido o conceito de mobilidade urbana, como norteador das políticas públicas na escala municipal (Freitas, 2010).

Allebrandt *et al.* (2018) ressaltam que a sociedade é parte essencial do desenvolvimento, sendo fundamental a participação nos debates e discussões de políticas públicas, tanto em esfera territorial quanto regional. No entanto, não se pode desvincular as pessoas desse contexto, pois este aspecto é indispensável para essa discussão, visto que não faria sentido pensar em desenvolvimento, sem refletir sobre para quê, e quem o desenvolve, até porque

[...] desenvolvimento de modo geral são todas as ações/anseios/desejos que envolvam a sociedade aliada ao seu bem-estar e à melhoria na qualidade de vida, o que inclui as questões de saúde, educação, moradia, infraestrutura, acessibilidade, lazer, e geração de emprego e renda, na dimensão territorial [...] (Allebrandt *et al.*, 2018, p. 51).

Nessa direção, sabe-se que a acessibilidade abrange diversos aspectos, desde o ambiente urbano ao acesso aos serviços públicos, assim como as calçadas, que desempenham uma função importante na acessibilidade, uma vez que são o principal meio de locomoção a pé, especialmente para pessoas com deficiência.

Assim, para abordar essa questão de maneira ampla, estabeleceu-se a seguinte questão problema: qual a real oferta de acessibilidade às pessoas com deficiência no município de Brusque e região? Para

responder a essa pergunta, tem-se como objetivo geral analisar a acessibilidade das pessoas com deficiência no município de Brusque e região, abrangendo aspectos, como calçadas, rampas, transporte público adaptado e mobilidade nos diversos bairros, pretendendo contribuir para a conscientização, igualdade e implementação de medidas que promovam uma sociedade mais inclusiva. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a adequação das calçadas em todo o município; (ii) avaliar se as calçadas estão segundo as normas de acessibilidade, o que inclui largura adequada, ausência de obstáculos e piso tátil para orientação de pessoas com deficiência visual; (iii) identificar a presença e a qualidade das rampas nos ambientes públicos, para uso de cadeiras de rodas e outros dispositivos de mobilidade para poderem ser utilizados de maneira eficaz; e, (iv) certificar o acesso a sistemas de transporte público adaptados e verificar a mobilidade nos transportes públicos que atendem às necessidades de pessoas com deficiência em todos os bairros da cidade, para que elas possam ter participação ativa na sociedade, desfrutar de uma vida plena e independente.

A relevância desta pesquisa é evidente, por contribuir para a conscientização sobre a importância da acessibilidade e fornecer informações valiosas para autoridades municipais e planejadores urbanos. Além disso, a pesquisa deseja promover a inclusão e a igualdade, proporcionando subsídios para a implementação de medidas concretas que melhorem a qualidade de vida das pessoas com deficiência em nossa comunidade. Portanto, esta pesquisa desempenha um papel fundamental na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além desta introdução, este artigo está estruturado conforme segue: na seção dois apresenta-se o referencial teórico, o qual é relevante para a constituição deste estudo. A seção três traça os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Na quarta seção é exposta a análise dos resultados obtidos. Na quinta trazem-se as considerações finais e indicações para novos estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Mobilidade e Acessibilidade: um direito de todos

A mobilidade e a acessibilidade constituem aspectos fundamentais para garantir a participação plena e igualitária de todos os cidadãos na sociedade. A acessibilidade é um direito fundamental, conforme ressalta Scatolim *et al.* (2016).

Garantir qualidade de vida, acessibilidade e direitos às pessoas com deficiência exige mais ações além de projetos e pesquisas. É primordial uma legislação efetiva e políticas públicas dirigidas àqueles com limitações, sejam elas físicas, mentais, auditivas, visuais e/ou múltiplas. Apenas com leis eficazes ocorre a integração das pessoas com deficiência na sociedade, o acesso e a igualdade de direitos e condições no meio em que aqueles com limitações vivem.

Vale destacar que não se deve ter apenas projetos e pesquisas, mas também uma legislação efetiva e políticas públicas direcionadas para garantir qualidade de vida, acessibilidade e direitos às pessoas com deficiência. Enfatizar que as limitações, sejam elas físicas, mentais, auditivas, visuais ou múltiplas, requerem não apenas ações pontuais, mas uma base legal sólida. A legislação eficaz desempenha um papel fundamental na integração das pessoas com deficiência na sociedade, proporcionando não apenas acesso, mas também igualdade de direitos e condições no ambiente em que vivem.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2006), acessível é o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência. Nesse contexto, o conceito de acessível abrange não apenas a acessibilidade física, mas também a acessibilidade de comunicação. Significa não apenas o direito do usuário de alcançar a rede de informações, mas também o direito de remover barreiras arquitetônicas, garantir a disponibilidade de comunicação, acesso físico, equipamentos e programas adequados, além de proporcionar conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Essa visão destaca a necessidade de um ambiente legal favorável, capaz de promover inclusão e remover barreiras que limitem a participação plena dessas pessoas em todos os aspectos da vida social, econômica e cultural. Portanto, ressalta-se a importância de uma interconexão entre pesquisa, projetos, legislação e políticas públicas como componentes essenciais para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, na qual todos possam desfrutar de uma qualidade de vida adequada, independentemente de suas limitações.

2.2 Direito das Pessoas com Deficiência à Acessibilidade

Os direitos das pessoas com deficiência referentes à acessibilidade foram garantidos no Brasil, por meio da Constituição da República Federativa de 1988, como um direito fundamental de ir e vir. Entretanto, sabemos que esse direito ainda não é garantido, e a maioria dos cidadãos com alguma deficiência ou mobilidade reduzida encontra ainda inúmeras barreiras físicas e atitudinais para poder usufruir desse direito (Setubal; Fayán, 2016).

Dentre vários direitos fundamentais, o “direito de ir e vir” é o que está intrinsecamente ligado à acessibilidade. Como uma pessoa pode exercer ser cidadã se não consegue circular pelas ruas, acessar edificações, usufruir de espaços ditos “públicos” e também os privados?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, sendo nosso objetivo principal analisar se o município de Brusque e região oferecem acessibilidade às pessoas com deficiência. Teve como objetivos secundários a investigação da acessibilidade das calçadas, já quanto à mobilidade, pretendeu verificar se existem rampas de acesso, e no quesito transportes públicos, se são acessíveis para pessoas com deficiência em todos os bairros da cidade.

Em termos dos objetivos da pesquisa, adotamos uma abordagem exploratória e descritiva. Nosso foco foi explorar e obter uma compreensão aprofundada das percepções da população da cidade de Brusque e região sobre a acessibilidade às pessoas com

deficiência, considerando suas experiências e perspectivas para descreverem a atual situação do tema acessibilidade urbana. Assim, Pimentel e Pimentel (2017, p. 91) afirmam que:

Entende-se que assegurar condições de acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida significa possibilitar que possam desfrutar seus direitos com dignidade e em igualdade de oportunidade com os demais, oferecendo-lhes condições de inclusão em todos os espaços e possibilidade de uso dos equipamentos e bens disponíveis ao público.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi conduzida com base em levantamento de dados e *survey*. A pesquisa científica objetiva encontrar respostas a respeito de um determinado problema para o qual não se têm informações concretas para solucioná-lo (Fontelles *et al.*, 2009)

Como instrumento de pesquisa, coletamos os dados por meio da criação de um questionário no *Google Forms* contendo onze perguntas objetivas (múltipla escolha). Esse questionário, continha, inicialmente, um levantamento de dados sobre a cidade onde os respondentes residem; e abordou temas de acessibilidade urbana. As perguntas exploraram a qualidade das infraestruturas e serviços públicos relacionados à mobilidade de pessoas com deficiência, abordando aspectos como calçadas, semáforos, transporte público e conscientização sobre acessibilidade.

A amostra da pesquisa foi composta por pessoas residentes na região de Brusque, e o questionário foi encaminhado por meio do aplicativo de conversas WhatsApp. Embora o questionário tenha sido enviado para 100 pessoas, foram obtidas 42 respostas, consideradas na análise dos dados. Os participantes tiveram a liberdade de responder às perguntas de acordo com suas experiências e percepções pessoais. Os dados coletados foram tratados quantitativamente, realizando uma leitura cuidadosa dos dados e identificando padrões e tendências relevantes. As informações foram categorizadas e organizadas para facilitar a compreensão dos resultados.

Com base na análise dos dados, buscou-se interpretar os resultados obtidos, considerando-se as respostas dos participantes em relação à acessibilidade urbana, e as suas opiniões sobre a qualidade das infraestruturas e serviços públicos ligados à mobilidade de pessoas com deficiência e conscientização sobre acessibilidade. Os resultados foram sintetizados em um relatório final, no qual foram apresentados os principais achados da pesquisa, que foram estruturados de forma clara e organizada, visando transmitir as informações de maneira objetiva e precisa. Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se destinam a garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

A intenção ao realizar este estudo é trazer uma avaliação das percepções dos participantes sobre a acessibilidade urbana no município de Brusque e região. As questões foram formuladas para abordar diversos aspectos, incluindo a acessibilidade das vias públicas para pessoas com mobilidade reduzida, a existência de calçadas adequadas, a presença de recursos sonoros em semáforos, a observação de rampas em cruzamentos, a disponibilidade de vagas de estacionamento reservadas, a acessibilidade no transporte público e em estabelecimentos públicos, além da conscientização e conservação das calçadas e vias.

Esta pesquisa propõe fornecer uma visão sobre a situação atual da acessibilidade urbana e identificar áreas que podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades das pessoas com deficiência. A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados e discutiremos os principais resultados encontrados, contribuindo assim para o conhecimento nessa área de estudo.

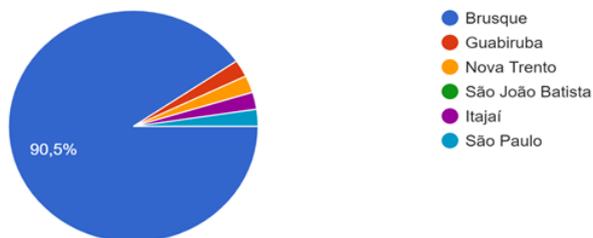
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a coleta dos dados por meio de um questionário do *Google Forms* enviado à população de Brusque e região, procedemos à análise dos resultados, visando explorar o objetivo principal para analisar a percepção dos cidadãos sobre a acessibilidade oferecida às pessoas com deficiência em Brusque e região; e, investigar a adequação das calçadas, a presença de rampas para

mobilidade e a acessibilidade nos transportes públicos em todos os bairros da cidade.

Nesta seção, apresentamos uma análise detalhada dos dados coletados, obtidos por meio do questionário, e exploramos as percepções dos respondentes sobre o tema. Primeiro, analisamos o perfil dos participantes no quesito localidade de residência. Logo após, verificamos a acessibilidade nas vias públicas, calçadas, semáforos, rampas de acesso, vagas de estacionamento, transporte público, acesso aos serviços públicos. Além disso, averiguamos a existência de políticas públicas de conscientização sobre a acessibilidade no trânsito, limpeza nas calçadas e vias para garantir a acessibilidade, e a incorporação de outros meios de transportes alternativos ao sistema de transporte público. Em relação ao perfil, o Gráfico 1 traz a localidade de residência dos entrevistados.

Gráfico 1 – Localidade de residência



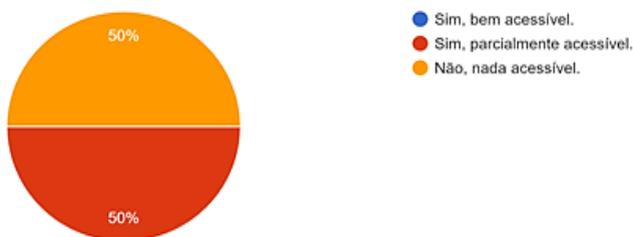
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Pelo Gráfico 1, é possível observar que a maioria dos respondentes, ou seja, 90,5% (noventa vírgula cinco por cento), reside no município de Brusque, indicando uma representação expressiva da população local na pesquisa, mas também houve participantes de Nova Trento, Guabiruba, São João Batista, Itajaí e São Paulo. Observou-se que os outros municípios apresentam uma representação mínima, e que quatro municípios abrangem a região de Brusque, e que apenas uma pessoa de outra região respondeu ao questionário, sendo da região sudeste, região metropolitana de São Paulo. Dessa forma, pode-se afirmar que as

percepções e experiências dos entrevistados de Brusque e região são mais relevantes na análise da pesquisa sobre a mobilidade com acessibilidade na região.

A seguir, são apresentados os resultados com as devidas análises das questões sobre o tema de acessibilidade urbana, como a qualidade das infraestruturas e serviços públicos relacionados à mobilidade de pessoas com deficiência, abordando aspectos tais como: calçadas, semáforos, transporte público, conscientização sobre acessibilidade, entre outras questões. O Gráfico 2 aborda a acessibilidade nas vias públicas.

Gráfico 2 – Acessibilidade nas vias públicas

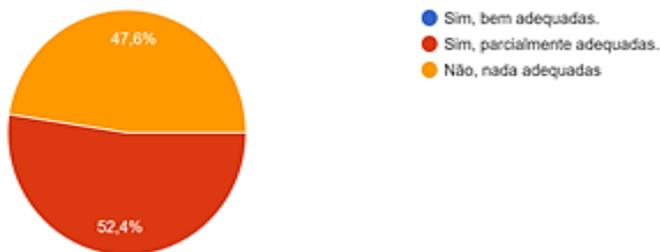


FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

No Gráfico 2 pode-se verificar que os entrevistados responderam que as vias estão 50% (cinquenta por cento) parcialmente acessíveis e 50% (cinquenta por cento) nada acessíveis. Isso indica uma percepção dividida em relação à acessibilidade nas vias públicas, ou seja, esses dados apontam que existe uma divisão igualitária nas opiniões dos entrevistados quanto à acessibilidade das vias públicas para pessoas com mobilidade reduzida em sua cidade. Metade dos participantes acredita que as vias são parcialmente acessíveis, enquanto a outra metade expressa a visão oposta, considerando que não são acessíveis de forma alguma. A ausência de respostas indicando que as vias são bem acessíveis sugere uma preocupação com a acessibilidade nas vias públicas, destacando a necessidade de avaliação e possíveis melhorias nessa área.

Já no quesito acessibilidade nas calçadas, na questão número 3, a pergunta era a seguinte: 3. Existem calçadas adequadas e acessíveis para cadeiras de rodas em sua cidade? Pode-se observar as respostas no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Acessibilidade nas vias públicas



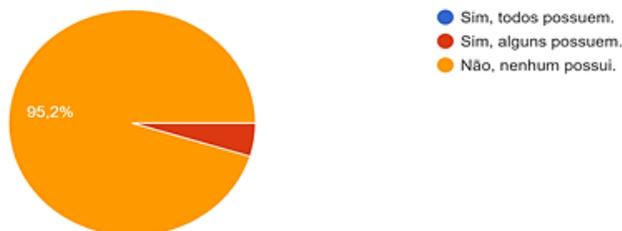
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Os dados do Gráfico 3 mostram que a situação das calçadas na região de Brusque, em relação à acessibilidade para cadeiras de rodas, não é ideal. Nenhum dos respondentes considerou as calçadas “bem adequadas”, indicando uma falta completa de consenso sobre a excelência nesse aspecto. A maioria dos participantes, totalizando 52,4% (cinquenta e dois vírgula quatro por cento), acredita que as calçadas são apenas parcialmente adequadas, enquanto 47,6% (quarenta e sete vírgula seis por cento) afirmam que não são nada adequadas.

Esses resultados indicam haver desafios significativos na acessibilidade das calçadas da região para pessoas que usam cadeiras de rodas, e existe a necessidade de melhorias na infraestrutura urbana para garantir que as calçadas sejam completamente acessíveis e que atendam às necessidades de mobilidade de todos os cidadãos. A acessibilidade não é somente projeto arquitetônico, é essencial para as pessoas com deficiência chegarem ao local onde desejam (Araújo, 2006).

Outro ponto importante pesquisado foi a problemática sobre a acessibilidade nos semáforos, e a questão que norteou foi a de número 4, com a seguinte pergunta: 4. Os semáforos e sinais de trânsito têm recursos sonoros para auxiliar pessoas com deficiência visual? O Gráfico 4 ilustra os resultados obtidos:

Gráfico 4 – Acessibilidade nos semáforos

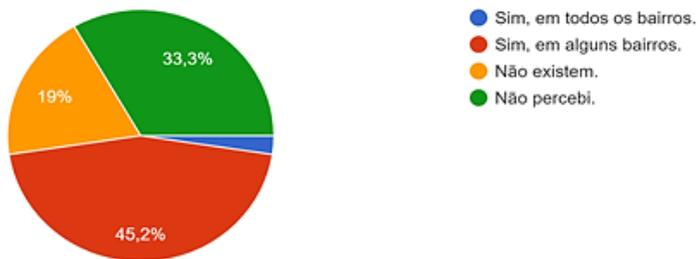


FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Os resultados do Gráfico 4 deixam evidente uma clara falta de recursos sonoros nos semáforos e sinais de trânsito da região, para auxiliar pessoas com deficiência visual. Entre os entrevistados, 95,2% (noventa e cinco vírgula dois por cento) afirmaram que nenhum desses recursos está presente nos semáforos. Apenas uma pequena porcentagem dos participantes, 4,8% (quatro vírgula oito por cento), indicou que alguns locais possuem esses recursos, enquanto nenhum participante relatou que todos os semáforos contam com auxílio sonoro. Portanto, é notória a falta de infraestrutura acessível para pessoas com deficiência visual na região. A ausência de recursos sonoros nos semáforos representa um desafio considerável para a segurança e mobilidade das pessoas com deficiência visual, e deve-se implementar esses recursos com certa urgência para tornar o ambiente urbano mais seguro e inclusivo.

Também foi abordada a questão da acessibilidade nas rampas de acesso, e a pergunta 5 foi da seguinte forma: 5. Você já notou a presença de rampas de acesso em cruzamentos e interseções? O Gráfico 5 representa as respostas dos cidadãos:

Gráfico 5 – Acessibilidade nas rampas de acesso



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Conforme Araújo Silva e Loboda (2014) assinalam, as rampas de acesso são instrumentos de acessibilidade que auxiliam os cadeirantes em sua circulação, logo, o espaço urbano deve ser provido dessa estrutura, para garantir que as pessoas pratiquem seu direito de “ir e vir” sem interpeleções.

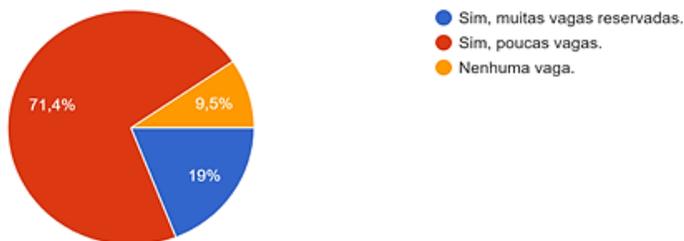
A análise do Gráfico 5 reforça que a presença de rampas de acesso em cruzamentos e interseções no município de Brusque e região é percebida de maneira variada pelos entrevistados. Uma pequena porcentagem, isto é, apenas 2,5% (dois vírgula cinco por cento), afirmaram que essas rampas estão presentes em todos os bairros, indicando uma situação bastante positiva em alguns locais. No mesmo sentido, 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento) dos entrevistados perceberam rampas em alguns bairros, sugerindo uma distribuição irregular ou limitada dessas estruturas de acessibilidade.

No entanto, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) afirmaram não ter percebido a presença de rampas, o que pode indicar uma falta de atenção para essas instalações ou uma real escassez delas em determinadas áreas. Também, outros participantes, totalizando 19% (dezenove por cento), afirmaram que não existem rampas e isso é um indicador preocupante. Dessa forma, entende-se que em alguns lugares, possivelmente, a infraestrutura de acessibilidade pode estar ausente ou inadequada e se faz necessária uma avaliação das autoridades e órgãos competentes para haver melhorias na

presença de rampas em cruzamentos e interseções para garantir a acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida.

Na questão número 6, aborda-se sobre acessibilidade nas vagas de estacionamento: 6. Há vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência visível e bem-sinalizadas? No Gráfico 6, ilustram-se as respostas dos entrevistados:

Gráfico 6 – Acessibilidade nas vagas de estacionamento



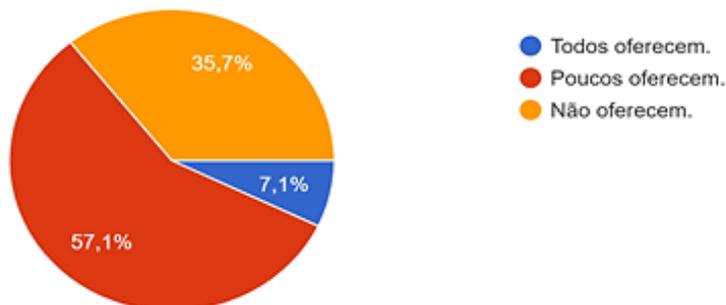
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Com base nas respostas apresentadas no Gráfico 6, pode-se concluir que 19% (dezenove por cento) dos participantes afirmaram haver muitas vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência visível e que essas vagas são bem-sinalizadas. Já 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento) dos participantes indicaram que existem poucas vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência visível, mas ainda assim reconhecem a presença de algumas. E que 9,6% (nove vírgula seis por cento) dos participantes afirmaram que não há nenhuma vaga de estacionamento reservada para pessoas com deficiência visível.

Consequentemente, esses resultados apresentam uma variedade de concepções entre os participantes em relação à disponibilidade de vagas de estacionamento reservadas para pessoas com deficiência visível e bem-sinalizadas, com a maioria indicando que existem poucas vagas. Lembrando que essa situação causa implicações para a acessibilidade e inclusão dessas pessoas, destacando a importância de melhorar as condições de estacionamento para atender às necessidades da comunidade com deficiência.

A questão de número 7 cita o tema de acessibilidade no transporte público, que trata da problemática: 7. Os ônibus e o transporte público na sua cidade oferecem fácil acesso para pessoas com deficiência? O Gráfico 7 retrata os resultados da pesquisa:

Gráfico 7 – Acessibilidade no transporte público



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

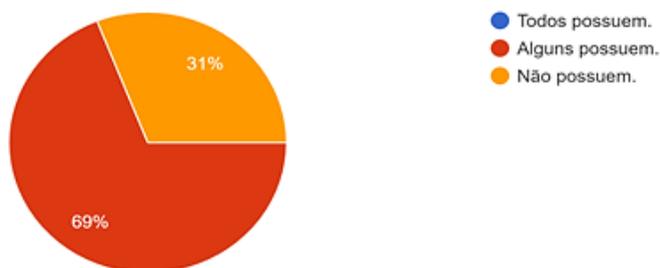
Este Gráfico 7 aponta que 7,1% (sete vírgula um por cento) dos entrevistados afirmaram que todos os ônibus e o transporte público em sua cidade oferecem fácil acesso para pessoas com deficiência. Embora 57,2% (cinquenta e sete vírgula dois por cento) indicaram que apenas alguns ônibus ou parte do transporte público proporcionam fácil acesso para pessoas com deficiência. Por fim, 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) dos participantes afirmam que nenhum dos ônibus ou transporte público em sua cidade oferece fácil acesso para pessoas com deficiência.

Dessa maneira, a maioria dos participantes percebeu haver limitações nesse aspecto, seja de forma parcial ou total. Essa informação destaca a necessidade de melhorias e investimentos para garantir que o transporte público seja acessível a todos, independentemente de suas condições físicas. Araújo *et al.* (2011, p. 574) citam que:

Mobilidade compreende a facilidade de deslocamento das pessoas e bens na cidade em função das complexas atividades nela desenvolvidas, constituindo um componente da qualidade de vida aspirada por seus habitantes. Problemas na infraestrutura e na qualidade do transporte comprometem a mobilidade e a capacidade de deslocamento. A acessibilidade constitui a facilidade, em distância, tempo e custo, em alcançar fisicamente os destinos desejados, encerrando a efetividade do sistema de transporte em conectar localidades separadas. (Araújo *et al.*, 2011, p. 574)

Também foi perguntado na questão número 8, sobre a acessibilidade aos serviços públicos: 8. Os estabelecimentos públicos possuem elevadores ou escadas rolantes para facilitar o acesso? O Gráfico 8 ilustra as respostas:

Gráfico 8 – Acesso aos serviços públicos



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

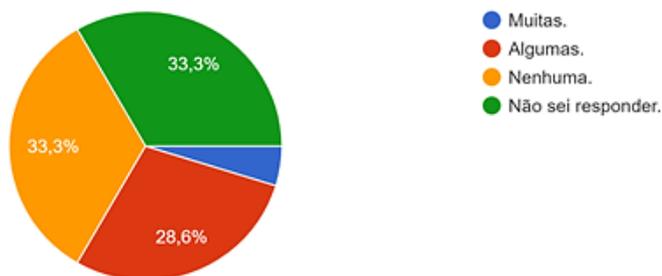
Com base nas respostas apresentadas no Gráfico 8, podemos inferir que nenhum dos entrevistados indicou que todos os estabelecimentos públicos possuem elevadores ou escadas rolantes para facilitar o acesso. Nesse sentido, 69% (sessenta e nove por cento) dos entrevistados afirmaram que alguns estabelecimentos públicos possuem essas facilidades, indicando que a presença de elevadores ou escadas rolantes não é universal. Por outro lado, 31% (trinta e um por cento) dos respondentes relataram que nenhum dos estabelecimentos públicos conta com elevadores ou escadas rolantes para melhorar a acessibilidade.

Nesse contexto, os resultados indicam que, embora haja algum esforço em alguns estabelecimentos públicos para proporcionar acessibilidade por meio de elevadores ou escadas rolantes, ainda há uma parcela significativa que carece dessas instalações. Portanto, faz-se necessário criar um planejamento para garantir que mais locais estejam equipados para atender às necessidades de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades físicas. De acordo com Sulyvan Castro, S.S. *et al.* (2011, p. 100):

Entre a necessidade de serviços e sua satisfação, há a questão da acessibilidade aos serviços, que se não for adequadamente trabalhada pode fazer com que a pessoa com deficiência enfrente obstáculos que inviabilizam o seu acesso aos serviços de saúde.

Da mesma maneira, a questão número 9 tratou sobre a existência de políticas públicas de conscientização sobre a acessibilidade no trânsito, com a seguinte pergunta: 9. Existem políticas de conscientização e educação sobre acessibilidade no trânsito em sua cidade? O Gráfico 9, representa o resultado da pergunta:

Gráfico 9 – A existência de políticas públicas de conscientização sobre a acessibilidade no trânsito



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

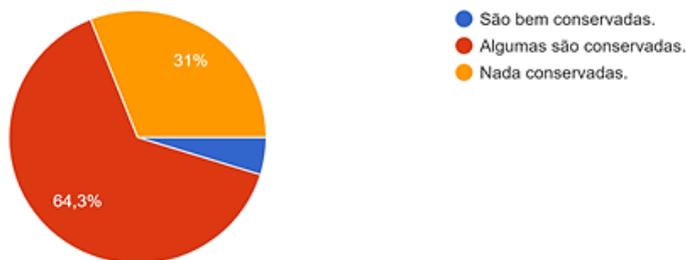
Podemos identificar, por meio dos dados apresentados no Gráfico 9, que apenas 4,8% (quatro vírgula oito por cento) dos participantes indicaram haver muitas políticas públicas de conscientização sobre acessibilidade no trânsito em sua cidade. Já uma parcela

significativa, representando 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento) dos cidadãos, mencionou que existem algumas políticas nesse sentido, sugerindo existir alguma atenção, mas talvez não em escala suficiente. Outros 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos entrevistados afirmaram que não há nenhuma política pública de conscientização sobre acessibilidade no trânsito em sua cidade. Da mesma forma, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos participantes não souberam responder, indicando uma possível falta de conhecimento sobre as políticas existentes.

Por meio desses resultados, é possível realizar um apontamento para uma diversidade de percepções e conhecimentos em relação às políticas públicas de conscientização sobre acessibilidade no trânsito. Além disso, faz-se necessário aumentar a visibilidade e a implementação dessas políticas para promover uma maior conscientização e melhorar a acessibilidade no trânsito da cidade.

Na sequência, na questão de número 10, sobre o quesito limpeza nas calçadas e vias para garantir acessibilidade, abordou-se a seguinte questão: 10. Você acredita que as calçadas e vias são limpas e bem conservadas para garantir a acessibilidade? O Gráfico 10 representa as respostas dos entrevistados:

Gráfico 10 – A limpeza nas calçadas e vias para garantir acessibilidade



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Uma minoria dos entrevistados, ou seja, 4,7%, (quatro vírgula sete por cento) acredita que as vias e calçadas estão bem conservados, enquanto a maioria dos participantes, 64,3%, (sessenta e quatro

vírgula três por cento) percebe que algumas são conservadas. No entanto, uma parcela significativa dos respondentes, 31%, (trinta e um por cento) expressa preocupação, considerando as condições como nada conservadas. Portanto, o Gráfico 10 revela uma diversidade de opiniões entre os entrevistados sobre a conservação das calçadas e vias, destacando a necessidade de atenção à manutenção e limpeza dessas estruturas, especialmente onde há preocupações expressas para garantir acessibilidade.

Por fim, na última pergunta, abordou-se a incorporação de outros meios de transportes alternativos ao sistema de transporte público. A questão realizada foi a seguinte: 11. As bicicletas e outros modos de transporte alternativos são integrados de maneira acessível ao sistema de transporte público? Podemos perceber as respostas no Gráfico 11:

Gráfico 11 – A incorporação de outros meios de transportes alternativos ao sistema de transporte público



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Nesse sentido, nenhum entrevistado acredita que todos os meios são plenamente acessíveis. Metade dos entrevistados, ou seja, 50% (cinquenta por cento), considera que alguns são acessíveis, enquanto a outra metade acredita que nenhum é acessível. Em resumo, o Gráfico 11, que trata da integração acessível de bicicletas e outros modos de transporte alternativos ao sistema público, revela uma falta de consenso, haja vista uma divisão de opiniões sobre a acessibilidade desses modos de transporte em relação ao sistema público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a acessibilidade das pessoas com deficiência no município de Brusque e região, abrangendo aspectos, como calçadas, rampas, transporte público adaptado e mobilidade nos diversos bairros, pretendendo contribuir para a conscientização, igualdade e implementação de medidas que promovam uma sociedade mais inclusiva; e responder à seguinte questão problema: “qual a real oferta de acessibilidade às pessoas com deficiência no município de Brusque e região? ”

Em resposta a essa pergunta, por meio desta pesquisa, pôde-se constatar que a percepção geral sobre a oferta de acessibilidade na região de Brusque é variada, destacando desafios na infraestrutura urbana. A ausência de consenso sobre a total acessibilidade nas vias públicas e a inexistência de calçadas mais bem adequadas ressaltam a necessidade urgente de melhorias. Enquanto alguns entrevistados destacaram melhorias notáveis, outros expressaram preocupações persistentes, apontando áreas específicas que demandam atenção imediata.

As calçadas foram identificadas como um ponto crítico, com muitas delas carecendo de adequação para garantir uma circulação segura e independente para pessoas com deficiência. A presença de rampas, embora existente em alguns locais, ainda não é universal, o que representa um grande desafio para a mobilidade desses cidadãos. A falta de recursos sonoros em semáforos e a variação na presença de rampas de acesso indicam lacunas específicas que demandam atenção.

Ressaltamos que o presente estudo indicou que a mobilidade com acessibilidade é fundamental para as pessoas com deficiência desenvolverem os seus direitos e deveres, exercendo sua plena cidadania como pessoas humanas.

Quanto à escassez de vagas de estacionamento reservadas, os desafios no acesso aos serviços públicos e a presença variada de elevadores ou escadas rolantes em estabelecimentos públicos são áreas críticas que afetam diretamente a mobilidade das pessoas com

deficiência. A diversidade de percepções sobre políticas públicas de conscientização destaca a importância de maior divulgação.

No que diz respeito aos transportes públicos, observa-se que a acessibilidade ainda é uma questão pendente em diversos bairros da cidade. A falta de estrutura adaptada em ônibus e estações pode limitar a mobilidade das pessoas com deficiência, comprometendo sua capacidade de participar plenamente na sociedade.

Recomenda-se investir na infraestrutura urbana, ampliar as vagas de estacionamento reservadas e realizar campanhas de conscientização para estimular a participação da comunidade na avaliação constante das políticas públicas para direcionar o planejamento e implementar as melhorias, garantindo o atendimento às necessidades reais das pessoas com mobilidade reduzida e com deficiência, garantindo o direito essencial de ir e vir.

Conclui-se, portanto, que é fundamental direcionar esforços para aprimorar a infraestrutura urbana, com foco especial nas calçadas e no transporte público. Somente por meio dessas melhorias tangíveis poderemos garantir que as pessoas com deficiência desfrutem plenamente de seus direitos e contribuam ativamente para a comunidade, reforçando, assim, a noção de cidadania para todas as pessoas. O esforço contínuo e colaborativo de diversos setores é fundamental para alcançar uma cidade verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALLEBRANDT, S. L.; RIBAS, T. A. M.; POLLETO, L. F.; MALAQUIAS, J. F. Controle social do desenvolvimento regional na região do Corede Missões (Rio Grande do Sul), na perspectiva dos agentes públicos e atores sociais. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 2, 2018.v14i2.3584. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/3584>. Acesso em: 6 nov. 2023.

ARAÚJO, M. R. M. *et al.* Transporte público coletivo: discutindo acessibilidade, mobilidade e qualidade de vida. **Psicologia &**

Sociedade, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 574–582, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0102-71822011000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300015). Acesso em: 13 nov. 2023.

ARAÚJO, Rosineide Gomes de. **Acessibilidade aos espaços urbanos: uma dimensão psicológica**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ARAUJO SILVA, D., & LOBODA, C. R. Instrumentos de acessibilidade: uma análise sobre as rampas de acesso na cidade de Ituiutaba–MG. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 2, n. 9, 2014. <https://doi.org/10.17271/23188472292014740>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Manual de recepção e acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a empreendimentos e equipamentos turísticos**. 2. ed. São Paulo: ABNT, 2006.

CARDOSO, Nilton Orany Bonatte *et al.* **Compromisso social e inclusão de pessoas com deficiência no quadro de pessoal da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração Universitária). Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. 115f.

FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1–8, 2009.

FREITAS, M. P. **Mobilidade urbana sustentável e a sua viabilidade nas cidades médias: estudo de referência de Araguari–MG**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, 2010. Observatório Geográfico da América Latina. Geografia Socioeconômica e Urbana: Desafios Contemporâneos. In: XIII Encontro de Geógrafos da América Latina, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/016.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?. **Revista Da FAEEDBA-Educação E Contemporaneidade**, v. 26, n. 50, p. 91-103, 2017.

SCATOLIM, Roberta Lucas *et al.* Legislação e tecnologias assistivas: aspectos que asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiências. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 227-248, maio 2017. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/InFor2120161>. Acesso em: 30 out. 2023.

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**/Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf> Acesso em: 13 nov. 2023.

SULYVAN CASTRO, S. *et al.* Acessibilidade aos serviços de saúde por pessoas com deficiência. **Revista Saúde Pública**, v. 45, n. 1, p. 99-105, 2 jul. 2011.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E AVALIAÇÃO DO CURSO



Raquel Maria Cardoso PEDROSO⁴²
Gilmar dos SANTOS⁴³

RESUMO: O curso de Licenciatura em Educação Especial, da UNIFEFE, é um curso presencial com incentivo de bolsa governamental, aprovado em 2022. É um curso constituído por apenas uma turma formada por alunos muito diversos. Assim, pela singularidade e ineditismo do curso, surgiu o questionamento sobre os motivos que levaram os acadêmicos a optarem pelo curso e suas expectativas em relação a ele. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi avaliar a motivação e expectativas dos acadêmicos em relação ao curso, percebendo o seu nível de satisfação. Para responder à questão de pesquisa, foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória, na qual os dados foram levantados com base na aplicação de questionário enviado por meio eletrônico. Em relação ao tratamento dos dados, procedeu-se a uma pesquisa predominantemente qualitativa. Os dados foram analisados a partir de uma base teórica na qual, além de uma contextualização histórica da Educação Especial, buscou-se conhecer quem é o educador especial e as principais características que são esperadas desse profissional.

Palavras-chave: formação profissional; educação especial; inclusão.

⁴² Mestra em Linguística. Coordenadora do curso de Educação Especial e docente dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, da UNIFEFE.
E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

⁴³ Acadêmico do curso de Educação especial da UNIFEFE.
E-mail: gilmar.dossantos@unifebe.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a preocupação com a educação de pessoas com deficiência, sobretudo crianças, é uma pauta recente; se considerarmos a evolução da humanidade. Nas sociedades primitivas, de acordo com Gasparetto (2015), a existência de pessoas com deficiência era praticamente nula. Essa nulidade era justificada por meio de práticas culturais de seletividade ou segregacionismo, como o infanticídio, a morte prematura; e o abandono de crianças, jovens ou adultos que adquiriam (ou desenvolviam) qualquer deficiência: cegueira, baixa-visão, surdez ou amputação. Essas pessoas não eram vistas no meio público, devido ao isolamento forçado que lhes era imposto. Para sobreviver, era frequente a prática de esmolaria. As pessoas com deficiência intelectual eram tratadas como animais na família, abandonadas ou deixadas em mosteiros e/ou asilos, que eram verdadeiros depósitos da escória humana na época.

A Idade Média, de acordo com Corrêa (2010), pode ser entendida como a “Idade das Trevas” para as pessoas com deficiências, transtornos ou distúrbios. A falta de conhecimento, de informação e de educação trouxeram um período de medo do que era, até então, desconhecido. Assim, sem a ciência era comum que se fizesse uso de significados religiosos e sobrenaturais que pudessem dar uma explicação sobre as deformidades físicas e os comprometimentos mentais e sensoriais que acometiam algumas pessoas.

O período da Inquisição Católica foi marcado pelo sacrifício de “centenas de milhares de pessoas entre loucos, adivinhos, deficientes mentais ou considerados endemoniados.” (Corrêa, 2010, p. 18). Essas ações de extermínio foram motivadas por uma visão supersticiosa, sem qualquer fundamentação, que classificava como “bruxaria” qualquer forma ou ação que não estivesse no padrão social da época. E, no século XVI, a Reforma Protestante, foi um período de rigidez ética, que guiava as ações de intolerância com visão pessimista. Dessa forma, com a ausência da razão, o homem que agia ou se apresentava de forma não convencional “era visto como uma besta demoníaca ou como um ser do mal.” (Corrêa, 2010, p. 18).

De acordo com Corrêa (2010), somente no século XVII, algumas instituições religiosas começaram a perceber as pessoas com deficiência como alguém que necessitava de assistência. Antes disso, as instituições que as recebiam usavam o confinamento como única forma de cuidado. Mas influenciados pela obra *Essay* (de John Locke, em 1690), na qual foram apresentadas ideias que revolucionaram as doutrinas sobre a mente humana e suas funções que se tinha naquela época, os preceitos religiosos e morais foram modificados de forma definitiva a partir do século XVIII (Corrêa, 2010). Assim,

Com a visão naturalista da atividade intelectual, a mente foi entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia – uma tábula rasa. Caberia à experiência e, portanto, ao ensino suprir as carências. (Corrêa, 2010, p. 19).

Influenciados pelos debates provocados a partir da obra de Locke, no século XVIII, propostas para a educação de cegos e de surdos começaram a surgir. Assim, em 1771, segundo Bernard (2014, *apud* Estimado e Sofiato, 2019), o abade Charles-Michel de L'Épée fundou, em sua própria casa, a primeira escola para surdos que utilizava a língua de sinais como língua de instrução. A escola de L'Épée recebia crianças pobres em regime de internato. No mesmo período, de acordo com Guilbeau (1907 *apud* Estimado e Sofiato, 2019), a primeira escola destinada à educação e à preparação profissional de cegos foi fundada em Paris por Valentin Haüy, em 1784, com o apoio do abade René-Just Haüy, irmão de Valentin.

O primeiro especialista em deficiência mental foi Edouard Seguin, que, no século XIX, “reconheceu a importância do treino sensório-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais.” (Corrêa, 2010, p. 19). Segundo Corrêa (2010), na obra *Traitment Moral*, de 1846, Seguin apresentou uma metodologia de ensino especial, com a qual propunha uma teoria psicogenética e afirmava que todo o indivíduo poderia ser educado, independentemente de sua deficiência.

A história do acolhimento e da educação de pessoas com deficiência foi marcada por um percurso de muita dor e abandono, que evoluiu com o pensamento científico desde um período de exclusão segregacionista até a conquista do direito de luta pela inclusão plena e pela valorização da diversidade. A figura do profissional licenciado em Educação Especial tem sido definida a partir do final do século XX e início deste século. A Universidade Federal de Santa Maria, segundo Casagrande e Mainardes (2021), foi a primeira instituição a ofertar um curso para a formação superior de educadores especiais, em 1982: o curso de “Educação Especial Licenciatura Plena com habilitação em Deficientes Mentais e da Audiocomunicação”. E até 2008, de acordo com as autoras, a UFSM foi a única instituição pública a ofertar este curso em nível de graduação.

Atualmente, a oferta de cursos de graduação em licenciatura em Educação Especial, na modalidade presencial, tem acontecido com incentivo de bolsas governamentais, como é o caso do curso da UNIFEBE, que é objeto de investigação desta pesquisa. O curso de Licenciatura em Educação Especial, da UNIFEBE, foi aprovado em agosto de 2022, com o início das aulas em 22 de agosto do mesmo ano. Conhecer as motivações de escolha e expectativas em relação ao curso é o objetivo principal deste trabalho, que, além de conhecer o ponto de vista dos acadêmicos, também acaba captando o nível de satisfação dos estudantes em relação ao curso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aspectos Legais da Educação Especial no Brasil

No Brasil, a discussão sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, que seria o público-alvo da Educação Especial, foi motivada, principalmente, pela conferência de Salamanca, na Espanha, em 1994. A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Especiais produzida nesse evento, nortearam a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a atual LDB),

em 1996. A partir dessa lei, que foi recebendo ajustes ao longo dos quase 30 anos de sua promulgação, as escolas brasileiras tiveram de se movimentar, adequar-se para receber no ensino regular os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação. A Lei 9.394, de 1996, no Capítulo V, trouxe a definição de Educação Especial como uma modalidade do ensino escolar, garantindo serviço de apoio e atendimento especializado para os educandos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 1996).

Em 2001, outro documento legal foi aprovado, a Resolução nº2, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 8º, o inciso V determina que o serviço de atendimento pedagógico dos educandos com necessidades educacionais especiais deve ser ofertado em uma sala de recursos, em que "o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos". (Brasil, 2001, *online*).

O Plano Nacional da Educação (PNE), que foi aprovado pela Lei nº. 13.005 de 2014, definiu em sua Meta 4 a universalização, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse plano, cujas metas devem ser cumpridas no período de 10 anos, também garante o acolhimento dos educandos num sistema educacional inclusivo, com "salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e conveniados". (Brasil, 2014, *online*).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015) reforça esse direito em seu art. 27 estabelecendo que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, *online*).

Além desses marcos legais, outras leis e resoluções foram sendo criadas com o intuito de implementar políticas educacionais para garantir o direito à educação para todas as pessoas, em especial as pessoas com necessidades educacionais especiais. As instituições de ensino superior, em seus centros de educação, abriram discussão com o objetivo de propor cursos para a formação de professores qualificados para atuarem na Educação Especial; surge, dessa forma, o primeiro curso de licenciatura em Educação Especial.

2.2 Aspectos Históricos do Curso de Educação Especial

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a primeira instituição de ensino superior a preocupar-se com a formação de professores para o atendimento ao público de alunos com deficiências. Em 1962, o Centro de Educação da UFSM promoveu o primeiro Curso de Extensão em Educação Especial com foco na capacitação de professores de surdos. Em 1974, houve a implantação de Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Pedagogia. Assim os profissionais diplomados tinham o título de “pedagogo com habilitação específica em deficientes da audiocomunicação”. Esse Curso de Pedagogia, específico, continha componentes curriculares para a educação de surdos. Em 1976, o Centro de Educação reestruturou essa habilitação, transformando-a em Curso de Licenciatura Curta. Assim, a UFSM passou a ofertar um curso de licenciatura curta em Educação Especial, sempre estabelecendo o foco/habilitação do curso. (UFSM, 2025).

O Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1980, sendo ofertado em 1982. Em seguida, foi ofertado também o curso com Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Dessa forma, havia duas modalidades de curso

de Educação Especial, para o qual o estudante deveria escolher com qual habilitação se graduaria. (UFSM, 2025).

Segundo Casagrande e Mainardes (2021), o surgimento de cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo: mestrado (em 1978) e doutorado (em 1999), foi um ponto importante para a pesquisa e o debate desse tema. Outros avanços nesse campo foram a criação de Linhas de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva em Programas de Pós-Graduação em Educação; a criação da Graduação em Educação Especial na UFSM (em 1982); o Grupo de Pesquisa em Educação Especial (em 1985) e a Revista Educação Especial (em 1987).

A temática da Educação Especial obteve maior destaque e valorização no campo da pesquisa após a aprovação da Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em 1996 registrou, no artigo 58, o reconhecimento da Educação Especial como uma modalidade da educação escolar (Brasil, 1996). Esse reconhecimento validou o debate e a importância dos cursos, seja de extensão, graduação ou pós-graduação.

É preciso que se continue defendendo, conforme indicam Casagrande e Mainardes (2021), a Educação Especial como um campo acadêmico, autônomo e com leis próprias; que possui agentes que pesquisam e produzem, como bens acadêmicos, os textos científicos.

2.3 O Curso de Educação Especial da UNIFEBE

A UNIFEBE tem por missão “atuar no Ensino Superior desenvolvendo seres humanos comprometidos com a qualidade de vida. ” Por isso, a instituição tem proposto projetos e cursos que, de maneira consistente, busquem atender às expectativas de jovens e adultos que desejam ingressar na universidade para uma formação profissional eficiente que valorize sua atuação no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura da UNIFEBE, que formam professores, têm sido referência formando excelentes

profissionais que atuam em escolas de Brusque e região. E, percebendo a enorme lacuna que há na formação de profissionais capacitados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, a instituição participou do edital do estado para promoção de cursos de licenciatura em Educação Especial. O Edital nº 1651/SED/2022 foi lançado para credenciar

Instituições de Educação Superior – IES para a oferta de cursos de licenciatura na modalidade presencial, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES. (Santa Catarina, 2022, *online*).

O edital previa também que os recursos para o pagamento das bolsas de estudo para os acadêmicos fossem provenientes do FUMDES e fossem realizados com a “formalização de Contrato de Assistência Financeira Estudantil – CAFE com interveniência da IES pela SED.” (Santa Catarina, 2022, *online*). Assim, a IES credenciada deveria conceder bolsa de 100% (cem por cento) aos estudantes do curso.

Aprovadas a inscrição da IES e o projeto do Curso de Educação Especial, depois de finalizados todos os trâmites legais para a abertura do curso, foram abertas as inscrições e, posteriormente as matrículas, cujo processo seletivo se deu por análise do Histórico Escolar do Ensino Médio do candidato à vaga. As aulas iniciaram em 22 de agosto de 2022, coincidentemente data na qual se comemora o dia do Educador Especial.

O curso iniciou com 40 acadêmicos de perfis muito diversos: de origem regional, de formação escolar, de idade, de acesso às novas tecnologias, além das diferenças pessoais e de percepção de vida. Duas semanas após o início do curso, foi aplicado um questionário para uma sondagem sobre os conhecimentos e acessos à tecnologia. O questionário físico foi entregue aos alunos em aula, sendo que 35 acadêmicos devolveram o questionário preenchido. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa demonstraram que a maioria dos acadêmicos possuía equipamentos digitais e algum ponto de acesso à internet, como indica a Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento sobre o conhecimento em tecnologias (parte 1)

LEVANTAMENTO SOBRE CONHECIMENTOS EM TECNOLOGIAS			
Levantamento feito em 1º de setembro de 2022, com 35 alunos do curso de Educação Especial.			
1. Itens que possui:			
	Computador:	5	
	Notebook:	22	
	Telefone celular:	34	
2. Local de acesso à internet:			
	Em casa:	31	
	No trabalho:	16	
	No celular:	27	

FONTE: DADOS DO CURSO (2022)

Ao se investigar o nível de conhecimento no uso das tecnologias, na Tabela 2, percebe-se que todos tinham conhecimento no uso do aplicativo WhatsApp, no entanto, quanto ao uso de aplicativos de texto como Word, PowerPoint e Excel, havia muitos acadêmicos com nenhum ou pouco conhecimento no uso.

Tabela 2 – Levantamento sobre o conhecimento em tecnologias (parte 2)

	Recurso	Não sei usar/ Não conheço	Uso com muita dificuldade	Sei usar um pouco	Sei usar sem grandes dificuldades	Sei usar totalmente
1	Uso do computador no geral	2	9	7	7	11
2	Uso do Word	4	9	5	4	13
3	Uso do PowerPoint	7	9	5	6	8
4	Uso de Excel	7	9	5	7	5
5	Uso da Internet		5	6	7	16
6	Uso do E-mail		5	6	7	16
7	Uso de celular		2	5	7	18
8	Uso do Whatsapp			3	8	23
9	Instalar aplicativos no celular	1		6	8	20

FONTE: DADOS DO CURSO (2022)

Diante desse cenário e observando essas diferenças, a instituição promoveu cursos de extensão de nivelamento em Língua Portuguesa e Informática gratuitos aos acadêmicos, com a intenção de oportunizar que os acadêmicos com dificuldades tivessem acesso a um aprendizado básico para seu desenvolvimento. Afinal, esses conhecimentos informáticos são importantes para o desenvolvimento das competências de qualquer profissional, principalmente do educador especial que precisa conhecer os recursos tecnológicos para atender o público da Educação Especial.

2.4 O Perfil do Egresso do Curso de Educação Especial

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial – PPC (Unifebe, 2022), espera-se que

[...] o licenciado em Educação Especial seja um profissional que atue nos espaços formais e informais de educação, mediando o acesso ao saber, a reflexão crítica sobre esse saber e sua reelaboração e relação com o contexto sócio-histórico. Esse educador deverá ainda ser um profissional crítico e comprometido com a construção de novas formas de vida social emancipadas. (Unifebe, 2022, p. 43).

Para se tornar esse egresso, o acadêmico precisa desenvolver as competências gerais da docência que estão previstas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em cujo documento uma das competências é

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens; (Unifebe, 2022, p. 44).

Com base nesses aspectos de formação da turma e do perfil esperado do egresso, procedeu-se à pesquisa no final do terceiro semestre, não com o intuito de verificar o nível de conhecimento, mas a satisfação com o curso.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário fechado, formulado para abordar aspectos específicos relacionados às motivações para a escolha do curso, influências externas, experiências prévias na área da Educação Especial, além de expectativas em relação ao programa e crenças sobre o impacto da Educação Especial na sociedade. Os participantes da pesquisa foram os acadêmicos do primeiro curso de Educação Especial da UNIFEBE, que foram convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário enviado por meio eletrônico pelo aplicativo *Google Forms*, no segundo semestre letivo de 2023.

Dos 23 (vinte e três) acadêmicos do curso, cursistas da terceira fase, apenas 12 (doze) retornaram o questionário respondido, cujas respostas compuseram o *corpus* que será analisado. As informações coletadas foram analisadas sob a ótica de uma pesquisa predominantemente qualitativa, cujos dados foram tratados de forma ética, prezando pela confidencialidade e anonimato, e respeitando a privacidade dos participantes, de acordo com o que estabelecem os princípios éticos para pesquisas envolvendo seres humanos (Binsfeld, 2019).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário aplicado continha 10 (dez) perguntas com três opções de respostas: sim, não e talvez; sendo que a opção “talvez” indicava que o participante não sabia o que dizer em relação ao tema questionado.

Para facilitar as análises, as respostas dos participantes foram organizadas em grupos, dispostas em tabelas diferentes. Dessa forma, o primeiro grupo (questões 1, 2 e 3) objetiva conhecer as influências que motivaram a escolha do curso; o segundo grupo (questões 4, 5 e 6) busca identificar as expectativas dos participantes antes de iniciar o curso; o terceiro grupo (questões 7, 8 e 9) visa conhecer as expectativas futuras dos participantes em relação ao

curso. Por fim, o último grupo, formado apenas pela questão 10, pretende identificar o nível de satisfação do participante pelo curso.

Conforme se pode observar, em relação às influências que motivaram a escolha do curso pelos participantes (Tabela 3), a maioria, ou seja, 75% (setenta e cinco por cento) declarou que a escolha não foi motivada por sugestão ou indicação de alguém. Demonstrando, dessa forma, que a escolha pelo curso foi livre de influência de outrem. No entanto, os participantes dividiram-se ao indicar a influência que sofreram com o aumento dos casos de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas e/ou o convívio com pessoas que necessitam de acompanhamento especializado dentro da própria família.

Tabela 3 – Respostas ao questionário da pesquisa – primeiro grupo

N.	QUESTÃO	SIM	NÃO	Não sabe dizer
1.	Você escolheu fazer o Curso de Educação Especial por indicação de alguma pessoa?	8,3%	75%	16,7%
2.	O aumento de casos nas escolas influenciou a sua escolha?	50%	50%	---
3.	Tem alguém na sua família com alguma necessidade de atendimento especializado?	50%	50%	---

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Em relação às duas últimas questões do primeiro grupo, pôde-se inferir que metade, ou 50% (cinquenta por cento) dos participantes, foi motivado pelo aumento de casos identificados em escolas e a outra metade, ou 50% (cinquenta por cento), a motivação partiu de dentro da família, talvez de dentro de casa.

As respostas do segundo grupo de questões, elaboradas com a intenção de conhecer as expectativas que os participantes tinham antes de iniciar o curso, apresentaram respostas bastante diversas. Em resposta à questão 4 (Tabela 4), percebe-se que metade dos participantes da pesquisa não esperava encontrar muitos candidatos interessados em cursar Educação Especial. Enquanto a outra metade dividiu-se em sua resposta, mostrando que a maioria, ou 33,3% (trinta e três vírgula três por cento), esperavam a grande procura que o curso teve e 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) não souberam opinar sobre essa questão.

As respostas obtidas na questão 5 (Tabela 4), que questiona sobre o contato com a Educação Especial, parecem contradizer as respostas das questões 2 e 3 (do grupo 1); visto que 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes afirmaram que não tiveram contato com o público da Educação Especial antes de iniciar o curso. No entanto, a interpretação de que poderia haver uma divisão igualitária entre as respostas foi uma dedução desta análise. Porém, esta hipótese revelou-se inconsistente, pois se houvesse a divisão sugerida anteriormente, teríamos obtido uma

Tabela 4 – Respostas ao questionário da pesquisa – segundo grupo

N.	QUESTÃO	SIM	NÃO	Não sabe dizer
4.	Você esperava encontrar muitas pessoas à procura desse curso?	33,3%	50%	16,7%
5.	Você já teve algum contato com a Educação Especial antes de ingressar no curso?	8,3%	75%	16,7%
6.	Ficou surpreso com o que está aprendendo no curso?	75%	25%	---

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

resposta de 100% (cem por cento) de contato na questão 5. Mas, em comparação às respostas da questão 3, a inconsistência dos dados apresenta-se na resposta afirmativa; afinal, 50% (cinquenta por cento) dos participantes afirmaram que tinham alguém na família com necessidades educacionais especiais; apesar de somente 8,3% (oito vírgula três por cento) dos participantes declararem que já haviam tido contato com o público da Educação Especial. Essa aparente inconsistência pode estar relacionada à má interpretação da questão, a qual alguns participantes podem ter entendido como contato no ambiente escolar.

Em relação às expectativas que os participantes tinham sobre o curso, 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes demonstraram que haviam ficado surpresos com o que estavam aprendendo na terceira fase do curso; enquanto 25% (vinte e cinco por cento) demonstraram já esperar aprender, ou estudar, os tópicos que compunham o currículo do curso.

Tabela 5 – Respostas ao questionário da pesquisa – terceiro grupo

N.	QUESTÃO	SIM	NÃO	Não sabe dizer
7.	Você acredita que a Educação Especial pode provocar mudanças na sociedade?	91,7%	8,3%	---
8.	Você acredita que pode mudar a realidade local exercendo seu papel como futuro profissional da Educação Especial?	91,7%	---	8,3%
9.	Você diria que a Educação Especial visa um futuro transformador?	91,7%	---	8,3%

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Analisando os dados coletados referentes ao terceiro grupo, composto pelas questões 7, 8 e 9 (Tabela 5), que tinha o objetivo de conhecer as expectativas futuras dos participantes em relação ao curso, percebemos que a maioria expressiva, 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento) dos participantes demonstraram ter uma expectativa favorável à Educação Especial e ao papel do educador especial na promoção de uma sociedade mais inclusiva; pois acreditam que a Educação Especial é capaz de provocar mudanças na sociedade (questão 7), que pode mudar a realidade com o exercício do profissional em Educação Especial (questão 8) e, por fim, acreditam que a Educação Especial visa um futuro transformador (questão 9).

As respostas para a questão 10 (Tabela 6), que compõe o último grupo, cujo objetivo era mensurar o nível de satisfação dos participantes em relação ao curso, demonstraram que 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento) estão satisfeitos com o curso, visto que o indicam para outras pessoas.

É importante observar que não foi possível obter a participação de todos na pesquisa, o que pode ter afetado as análises, visto que alguns tópicos poderiam apresentar outros resultados; e isso alteraria as interpretações. Porém, ainda assim, este estudo é representativo dos acadêmicos de Educação Especial e, portanto, legítimo.

Tabela 6 – Respostas ao questionário da pesquisa – último grupo

N.	QUESTÃO	SIM	NÃO	Não sabe dizer
10.	Você recomendaria o curso de Educação Especial para outras pessoas?	91,7%	8,3%	---

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação em Educação Especial apresentada neste artigo faz um mergulho nos aspectos fundamentais desse campo em constante evolução, expõe sua finalidade intrínseca, os desafios prementes e as expectativas delineadoras de seu futuro. Foi surpreendente que, com o objetivo de conhecer as motivações de escolha e expectativas dos acadêmicos da terceira fase, além de conhecer o ponto de vista dos acadêmicos, este artigo apresenta resultados tão positivos em relação ao Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE. É importante lembrar que o sucesso de um curso é mérito de uma equipe formada pelos gestores, pelos docentes, pelos acadêmicos e por toda a infraestrutura oferecida pela instituição. Por isso, perceber o alto nível de satisfação dos acadêmicos foi recompensador para todos.

A análise dos dados coletados revela um panorama envolvente, em que a maioria expressa uma crença sólida no potencial transformador da Educação Especial, evidenciando entusiasmo e surpresa diante do conteúdo do curso. A inclusão, igualdade de oportunidades e a busca por estratégias adaptativas e inclusivas emergem como pontos cruciais, apontando para a necessidade de maior formação especializada e o enfrentamento de desafios multifacetados.

O estudo demonstra que há um movimento de transição do período de exclusão para uma fase de inclusão escolar, que enfatiza a importância de se tratar cada aluno de maneira singular, reconhecendo suas necessidades específicas. Os desafios enfrentados, desde a falta de formação especializada até as barreiras na implementação de práticas inclusivas, destacam a complexidade do campo e a urgência de adaptação às demandas contemporâneas da educação.

O processo de construção deste trabalho foi desafiador por causa do tempo disponível para a pesquisa da teoria, a participação dos colegas de curso na coleta dos dados e a formatação do texto dentro de uma linguagem e de um formato que não são populares,

por assim dizer. No entanto, foi muito recompensador, pois o aprendizado foi deveras expressivo.

É necessário ressaltar, ainda, que, apesar da forte adesão à importância da Educação Especial, os resultados devem ser interpretados considerando a limitação da amostra que teve o foco na única turma do curso na UNIFEFE, em Brusque-SC. Assim, esta pesquisa não pode ser generalizada para todos os estudantes de cursos de Educação Especial, pois fatores individuais e contextuais diferentes podem apresentar respostas bastante distintas. Haveria, portanto, a necessidade de pesquisas mais amplas, avaliando cursos de Educação Especial de outras instituições de ensino superior, que provavelmente apresentariam perfis diferentes. O fundamental é que o educador especial tenha competência para propor práticas inclusivas e promover uma educação verdadeiramente equitativa, e seja sempre acolhedor e empático, respeitando e valorizando a individualidade de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BINSFELD, Pedro C. Sistema Nacional de Ética de Pesquisas com Seres Humanos. **Cadernos de Ética em Pesquisa**. 2019; pp.17-30. Disponível em: <https://cadernosdeeticaempesquisa.emnuvens.com.br/Caderno19/article/download/10/12> Acesso em: 06 jan. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 1º fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 1º fev. 2025.

CASAGRANDE, R.C., & MAINARDES, J. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.27, e0132, p.119–138, Jan.–Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN#> Acesso em: 07 jan. 2025.

CORRÊA, Maria Angela M. Evolução histórica da Educação Especial: da Idade Média até o século XX. E-Book: **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. pp 17–27 Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/a1af164aed3aff470abbd469102d4a12.pdf> Acesso em: 07 jan. 2025.

ESTIMADO, Roberta B.; SOFIATO, Cássia G. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**. v. 32. Ano 2019. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33087/html> Acesso em: 07 jan. 2025.

GASPARETTO, Maria Elisabete R. F. História e retrospectiva da deficiência visual. **Boletim da FCM** – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Ano 2015 – Vol. 10 N. 4, pp. 16–17. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/paganex/historia_e_retrospectiva_da_deficiencia_visual_0.pdf Acesso em: 07 jan. 2025.

SANTA CATARINA. **Edital nº 1651/SED/2022**. Edital para credenciamento das Instituições de Educação Superior – IES para a oferta de cursos de licenciatura na modalidade presencial. Florianópolis, SC: Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <http://ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/editais-legislacao/1425-edital-1651-sed-2022/file> Acesso em: 07 jan. 2025.

UNIFEBE. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial** (Licenciatura). Brusque, SC: Unifebe, 2022. Disponível em: https://virtual.unifebe.edu.br/avea/pluginfile.php/297577/mod_resource/content/5/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20%28Completo%29-1.pdf Acesso em: 07 jan. 2025.

UFSM, Curso de Graduação. **Educação Especial – História**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/historia#> Acesso em: 07 jan. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Os textos sobre cada um dos autores que compõem este item foram elaborados a partir de informações coletadas com os próprios autores por meio de formulário *online*, no qual responderam a questões sobre sua origem (naturalidade), sobre os motivos que levaram a escolher o curso e sobre qual a visão que tem a respeito da Educação Especial.

Assim, as informações, que são de responsabilidade dos autores, revelam muito de cada pessoa, de seus projetos de vida e de como entendem a Educação Especial, que é tema desta coletânea de artigos.

Vale a pena conhecê-los!

- 1. ADRIANA CABRAL E SILVA** nasceu em Brusque. Ela escolheu o curso de Educação Especial por causa da oportunidade de ter novos conhecimentos e ampliar seu campo de atuação. Adriana percebe que a Educação Especial é um curso muito necessário nos dias de hoje, pois é preciso construir uma sociedade mais justa e inclusiva.
E-mail: adriana.cabral@unifebe.edu.br
- 2. ADRIANA PAULA PEREIRA DA SILVA** é natural de Belém (PA) e veio para Brusque com a família, seguindo a sugestão de alguns primos que já moravam aqui. Além da oferta de trabalho, a cidade de Brusque oferece oportunidades de educação e saúde para toda a família. A Educação Especial é uma área que ela sempre quis cursar, mas não tinha condições financeiras, por isso, quando veio a oportunidade da bolsa, ela não hesitou e logo fez a inscrição. Adriana pretende atuar na área depois de formada e percebe que o curso de Educação Especial tem sido uma porta aberta ao conhecimento. Ela quer aprender muito para depois poder transmitir e ajudar outras pessoas.
E-mail: adriana.silva@unifebe.edu.br
- 3. ANA PAULA SANTOS SIQUEIRA** nasceu em Belo Horizonte (MG) e veio para Brusque, buscando qualidade de vida em uma cidade tranquila e segura. Ana é psicóloga e Mestre em Psicanálise. Atuou na APAE de Brusque por sete anos, acompanhando crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, oferecendo atendimento clínico e orientações aos familiares. Além disso, trabalhou com jovens e adultos com os mesmos diagnósticos, auxiliando na inclusão no mundo do trabalho e em atividades laborais informais. Atualmente, ela é docente na UNIFEBE, lecionando nos cursos de Educação Especial, Psicologia, Pedagogia e Direito. Também exerce a função de Coordenadora de Estágio do Curso de Educação

Especial e integra o Comitê de Acessibilidade e Inclusão, bem como a Comissão Multidisciplinar Interna de Inclusão da Pessoa com Deficiência da UNIFEBE. Ana percebe a Educação Especial como um campo que permeia todas as áreas do conhecimento, pois tem como objetivo reconhecer todos os seres humanos como iguais em direito e dignidade; ao mesmo tempo em que valoriza e respeita as diferenças na maneira como cada indivíduo experimenta o mundo. Por isso, reconhece a Educação Especial como um saber essencial para todas as áreas do conhecimento e fundamental para a sociedade.

Lattes: lattes.cnpq.br/9898373458737447

E-mail: ana.siqueira@unifebe.edu.br

4. **ANTONIA ALVES DA SILVA** é natural de Cândido Mendes, no Maranhão, e veio para Brusque atraída por melhores oportunidade de estudo e trabalho, em busca de uma vida melhor. Ela escolheu o curso de Educação Especial, porque era uma oportunidade de adquirir conhecimento. Com o curso, Antonia tem descoberto muitas possibilidades e pretende atuar como educadora especial depois de formada. Ela percebe que a Educação Especial se apresenta como uma possibilidade de inclusão muito importante, pois levanta debates e leva o conhecimento de forma mais eficaz para as pessoas com deficiência.

Instagram: @antonia_alveszx

E-mail: antonia.silva@unifebe.edu.br

5. **BRENDA DE ASSUNÇÃO** nasceu em São João Batista (SC) e continua morando na mesma cidade. Ela vem a Brusque apenas para cursar a licenciatura em Educação Especial. Brenda já é pedagoga e escolheu cursar uma segunda graduação, porque no trabalho que desenvolvia na educação regular, como professora da Educação Infantil, ela percebia que alguns alunos vinham com muitas dificuldades; assim, ela sentiu a necessidade de se especializar. Concomitante à graduação, Brenda também está fazendo uma pós-graduação em Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista. E ela pretende continuar estudando e quer fazer outras especializações na área, como por exemplo, em neuropsicopedagogia clínica. Brenda vê a Educação Especial como um espaço de desenvolvimento, no qual cada indivíduo é reconhecido por suas capacidades e incentivado a superar suas dificuldades.

Instagram-1: @brendaassuncao_

Instagram-2: @pedagogabrendassuncao

E-mail: brendadeassuncao@unifebe.edu.br

6. **CAMILA DA CUNHA NUNES** nasceu em Joinville (SC) e veio para Brusque a trabalho. Ela tem graduação em Educação Física, com mestrado em Educação, e, também, tem mestrado e doutorado em Desenvolvimento Regional. Hoje, Camila leciona no curso de Educação Física, além de outros cursos, e coordena o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFEBE. Camila acredita que a Educação Especial é essencial para uma sociedade mais justa e democrática.

Lattes: lattes.cnpq.br/8944352987320239

Instagram: @camiladacunhanunes

E-mail: camila.nunes@unifebe.edu.br

7. **CLOVIS DALMOLIN** é natural de Brusque (SC) e decidiu fazer o curso de Educação Especial porque surgiu a oportunidade, mas ele pretende fazer Administração Pública como segunda graduação. Para Clovis, a Educação Especial é uma área que precisa de profissionais capacitados para atender o público-alvo dessa modalidade de educação. Na opinião de Clóvis, todos os profissionais que atuam na educação precisam de aprimoramento.
Instagram: @Clovis Dalmolin
E-mail: clovisdalmolin77@gmail.com
8. **ELEN RIBEIRO GUSTAVO** nasceu em Porto Alegre (RS) e veio para Brusque quando se casou, em 2016. Elen conta que quando surgiu a oportunidade de fazer uma graduação, ela, de imediato, escolheu a Educação Especial. Ela pretende continuar os estudos, fazendo uma pós-graduação em Neurociência e talvez uma segunda graduação em Serviço Social. Hoje, Elen afirma que tem um novo olhar sobre a Educação Especial, pois o curso proporcionou a experiência de viver em alguns ambientes que ela nunca imaginou estar.
Instaram pessoal: @ellen.cherry
Instagram do projeto acadêmico: [instagram.com/inclusivamentee?igsh=bHVhbWpxa2Nua3Fv](https://www.instagram.com/inclusivamentee?igsh=bHVhbWpxa2Nua3Fv)
E-mail: elen.gustavo@unifebe.edu.br
9. **FÁBIO JÚLIO PEREIRA BRIKS** nasceu em Gaspar (SC), cidade vizinha a Brusque. Fábio mudou-se para Brusque quando teve oportunidade de comprar um terreno e construir aqui. Sua formação é em Letras e ele escolheu o curso porque sempre teve interesse por línguas e literatura. Fábio gosta de estudar como a linguagem funciona, desde a gramática até a interpretação de textos. Assim, como sempre teve afinidade com a leitura, a educação e a pesquisa, Fábio seguiu a carreira acadêmica, fazendo pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Fábio acredita que sua curiosidade intelectual também foi um fator importante para que ele seguisse a vida acadêmica, pois ele vê o estudo da linguagem como algo dinâmico e sempre em evolução; e isso o fascina. Atualmente, Fábio é docente em Letras-Inglês, Tecnologia Educacional, Educação especial, entre outros cursos da UNIFEBE. Em relação à Educação Especial, Fábio entende que é um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva.
Lattes: lattes.cnpq.br/5811525301394083
E-mail: briksfabio@gmail.com
10. **GEOVANI CRISPIM JUNIOR** nasceu em Brusque (SC) e continua a viver na cidade. Ele escolheu o curso de licenciatura em Educação Especial por achar que é uma área interessante e estar dentro da educação, pois sua pretensão é fazer uma segunda graduação de licenciatura em Matemática. E seguir estudando para aprimorar seus conhecimentos com uma pós-graduação em nível de especialização ou mestrado. Geovani vê a Educação Especial como um meio para um mundo melhor e mais igualitário. Ele acredita que, se a Educação molda a sociedade, a Educação Especial é quem destrói esse molde

individualmente, mostrando que dentro de um padrão estabelecido, nenhuma pessoa deve ser limitada. Todos são livres para ser o que quiserem.

E-mail: geovani.junior@unifebe.edu.br

- 11. GILMAR DOS SANTOS** é natural de Chapecó (SC). Ele veio para Brusque por indicação de familiares que já residiam aqui. Gilmar escolheu o curso, porque é uma área em que ele quer atuar. Afinal, ele entende a Educação Especial como algo de grande importância para a inclusão de pessoas com deficiência na escola e para o aprendizado de todos.

Instagram: @gilmarsantos.sg

E-mail: gilmar.dossantos@unifebe.edu.br

- 12. GRASIELLI APARECIDA DE ALMEIDA** nasceu em Três Pontas, Minas Gerais. Ela veio para Brusque com a família, em 2019, por causa do trabalho do seu esposo. Em 2022, começou a trabalhar em uma escola, onde teve contato com a Educação Especial. Isso abriu seus olhos para essa área que ganhou seu coração. Então, ela trancou o curso de Letras-Inglês que fazia na época e iniciou o de Educação Especial, que se tornou a área em que ela atua e pretende se especializar para continuar se encontrando e transformando cenários. Grasielli acredita que por meio da Educação Especial, a inclusão se torna realidade e permite que cada aluno, com suas singularidades, floresça. A Educação Especial ensinou-a a ver o potencial antes da dificuldade, a celebrar processos antes de resultados e a acreditar que a escola pode ser, de fato, um espaço de transformação.

Instagram: @grasiialmeida

E-mail: grasielli.almeida@unifebe.edu.br

- 13. GUILHERME AUGUSTO HILÁRIO LOPES** nasceu em Araçatuba (SP) e veio ainda criança para Gaspar (SC) acompanhando seus pais e, depois de se casar, estabeleceu-se em Blumenau (SC). Desde muito jovem, Guilherme é apaixonado por escola e pela educação, acreditando que ela é um lugar sagrado, onde se pode contribuir de forma significativa para a formação das pessoas. Esse amor pela educação o levou a escolher a licenciatura em História e, mais tarde, em Ciências Sociais. Ambas as formações proporcionaram uma compreensão mais profunda da sociedade e das suas dinâmicas, levando-o a atuar de maneira reflexiva e transformadora no ensino, além de impulsionarem seu interesse pela pesquisa acadêmica. Guilherme fez mestrado em Desenvolvimento Regional. E, no doutorado, continua analisando e investigando a comunicação e divulgação científica. Além disso, buscou diversas especializações que lhe proporcionaram uma formação ainda mais ampla, com ênfase no ensino inclusivo e na prática pedagógica. Atualmente, Guilherme atua como docente no Colégio UNIFEBE, com estudantes do Ensino Médio, e no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIFEBE, entre outros cursos de graduação da instituição. Para Guilherme, a Educação Especial é um campo que busca garantir uma educação inclusiva, que respeite as diferenças e

promova o aprendizado de todos os estudantes, independentemente das suas necessidades. Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas do processo educacional, e a luta por uma educação acessível é também uma luta por direitos e a busca da equidade. Isso exige que a escola e outras esferas da vida social se transformem, criando um ambiente que respeite as diversas formas de aprendizagem e promovendo a participação ativa de todos na sociedade. É uma questão de justiça social e cidadania.

Lattes: lattes.cnpq.br/1985684823737054

Instagram: @guikxopa – Instagram

E-mail: guilherme.lopes@unifebe.edu.br

- 14. HELEM BÁRBARA VIEIRA DE MATOS SIQUEIRA** nasceu em Brasília de Minas (MG) e se mudou para Brusque por incentivo de uma amiga que já morava aqui. Ela veio em busca de novas oportunidades e crescimento profissional. Helem sempre sonhou em ser professora e tem trilhado esse caminho, buscando aprendizado e experiências que possam aproximá-la cada vez mais desse objetivo. Embora seu desejo inicial fosse cursar Pedagogia, Helem conseguiu a bolsa de estudos para o curso de Educação Especial. No início, ela ficou insegura, mas, com o tempo, foi se identificando cada vez mais com o curso e compreendendo a importância da atuação do educador especial e da inclusão na educação. Helem pretende ainda cursar Pedagogia e continuar a vida acadêmica em cursos de pós-graduações de especialização e/ou, quem sabe, de mestrado. Seu objetivo é buscar sempre mais aprendizados, principalmente na área da educação infantil, para contribuir de forma significativa com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Hoje, ela entende a Educação Especial como um caminho essencial para garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade, respeitando suas individualidades e necessidades. Pois acredita que a inclusão vai além da adaptação do ensino; trata-se de criar oportunidades reais para que cada aluno desenvolva seu potencial e se sinta parte do ambiente escolar. Uma educação verdadeiramente inclusiva beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a sociedade, promovendo empatia, respeito e equidade.

Instagram: [instagram.com/helemsiqueir?igsh=MXBx2Vpam13eDls](https://www.instagram.com/helemsiqueir?igsh=MXBx2Vpam13eDls)

E-mail: helem.siqueira@unifebe.edu.br

- 15. JOSINALDA IRENE DA SILVA** nasceu em Poço de Pedras (MA) e veio para Brusque para que pudesse dar uma boa educação para os seus filhos, pois onde moravam as condições de educação não eram favoráveis. Ela escolheu fazer Educação Especial, porque acredita que está diretamente ligada à sua área de atuação, que é a saúde. Pois, ao compreender melhor as necessidades das pessoas com deficiência, ela poderá oferecer um cuidado mais qualificado e personalizado, além de promover um atendimento mais humanizado e eficiente, garantindo o bem-estar dessas pessoas e contribuindo para sua inclusão e autonomia. Josinalda tem cursos técnicos em Enfermagem e Radiologia, em Análises Clínicas e em Assistência Pedagógica. Além de especialização em Cuidados da Pessoa com Deficiência. Ela vê a Educação Especial como

uma área do conhecimento fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, tenham acesso a um ensino de qualidade e a um ambiente realmente inclusivo. Josi acredita que a Educação Especial vai além do simples ensino acadêmico; ela envolve a promoção da autonomia, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Ela tem o poder de transformar realidades, oferecendo aos alunos com deficiência as ferramentas necessárias para se desenvolverem plenamente, tanto no aspecto educacional quanto social. Para Josinalda, esta é uma questão de justiça e empatia, pois todos têm o direito de aprender e de participar ativamente da sociedade.

Instagram: @irenejosinalda

E-mail: josinalda.silva@unifebe.edu.br

- 16. KARLA REIS OLIVEIRA** nasceu em São Paulo (SP) e veio para Brusque em busca de oportunidades como muitos têm feito. Ela escolheu o curso de Educação Especial, porque foi uma oportunidade que surgiu de fazer uma graduação com bolsa de estudo na área da Educação. Karla acredita que a Educação Especial é fundamental para concretizar o sonho de uma sociedade inclusiva.

E-mail: karla.oliveira@unifebe.edu.br

- 17. LARISSA WEBER** nasceu em Balneário Camboriú (SC) e mora em Nova Trento desde pequena. Ela vem para Brusque somente para estudar. Larissa sempre teve uma paixão pela área da Educação Especial. Ela pretende atuar na área, mas também quer fazer uma segunda graduação, talvez Pedagogia ou História. Ela também tem intenção de continuar a vida acadêmica fazendo mestrado, embora ainda não tenha decidido a linha de pesquisa que pretende seguir. Larissa considera que a Educação Especial é uma jornada muito gratificante.

E-mail: larissa.weber@unifebe.edu.br

- 18. LEANDRA DOS SANTOS NICOLODI** nasceu em São João Batista (SC), mas vive desde muito cedo em Nova Trento. Ambas as cidades são próximas a Brusque. Ela escolheu o curso de Educação Especial, porque acredita profundamente no poder transformador da inclusão e no valor único de cada pessoa. Sua dedicação à Educação Especial fê-la colocar o foco na inclusão de surdos e na língua de sinais, LIBRAS. Ela acredita que a comunicação acessível é essencial para a verdadeira inclusão, por isso Leandra pretende investir em uma pós-graduação e, futuramente, em um mestrado em LIBRAS, para expandir seus conhecimentos e ajudar a construir uma educação mais inclusiva e humanizada. Para Leandra, a Educação Especial é uma jornada de amor e acolhimento, em que cada aluno é único e merece o apoio necessário para se sentir seguro, respeitado e capaz de conquistar o seu próprio caminho.

LinkedIn: br.linkedin.com/in/leandra-nicolodi-694752153

E-mail 1: leandranicolodi@gmail.com

E-mail 2: leandra.nicolodi@unifebe.edu.br

- 19. LETÍCIA DE SOUZA** é natural de Florianópolis (SC) e veio para Brusque com sua família, em busca de melhores condições de emprego. A motivação para escolher a Pedagogia veio de um desejo de ajudar no desenvolvimento das

crianças, contribuir para o crescimento intelectual e emocional delas e fazer parte da construção de uma sociedade mais justa e igualitária além de também ser uma formação que oferece oportunidade de atuação em diferentes áreas da educação, como a educação infantil, o ensino fundamental, a Educação Especial, ou até mesmo a gestão escolar. Em relação à Educação Especial, Letícia acredita que é fundamental para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas necessidades ou deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade, como lhe é de direito.

Instagram: @leeticiasouza_

E-mail: leticiasouza190800@gmail.com

- 20. LORITÂNIA DE OLIVEIRA MATTER SOARES** nasceu em Guaíra (PR) e veio para Brusque quando se casou, em 2000. Ela escolheu a Educação Especial por ser uma área da educação com a qual se identifica. Além disso, a Educação Especial complementa sua primeira graduação, Psicopedagogia. Lori Tânia pretende continuar estudando. Ela quer fazer uma especialização em Neuro-psicopedagogia. Como psicopedagoga, Lori Tânia já está atuando na área da educação, especialmente com crianças com transtornos. Ela destaca que a Educação Especial é uma área que exige que se tenha bons profissionais especializados que realmente possam atuar de forma plena e com competência.

Instagram: @matterpsico

E-mail: lori.soares@unifebe.edu.br

- 21. LUCIANE OLIVEIRA DA ROSA** é natural de Giruá (RS) e veio morar em Santa Catarina, depois de seu casamento e, logo em seguida, ela iniciou o curso de Pedagogia na UNIFEBE e seguiu a vida acadêmica com pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, sempre na área da Educação. Hoje, Luciane atua como docente nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, entre outros, na UNIFEBE. A Educação Especial é fundamental para a sociedade e, por isso, é necessário que passe pelas escolas, educando para o respeito às diferenças.

Lattes: lattes.cnpq.br/6583987867770591

Instagram: @livrore_se

E-mail: luciane.rosa@unifebe.edu.br

- 22. MARIA EDUARDA BATISTA TIAGO** nasceu em Balneário Camboriú (SC). Sua família veio para Brusque quando ela ainda era pequena. Maria gostou da mudança, pois tinha o desejo de estudar no IFC – Brusque, que é uma instituição federal que valoriza a aprendizagem científica, onde ela cursou o ensino médio. Maria escolheu a Educação Especial, porque se identifica e crê que a transformação social acontece pela educação. Ela acredita que a escola é um ambiente que deve acolher e apoiar todos os discentes, por meio de práticas afetivas, garantindo que o ensino seja inclusivo e acessível às necessidades de todos. Maria percebe que muitos estudantes enfrentam desafios devido à falta de compreensão sobre seus comportamentos e formas de aprendizagem diferentes do padrão, o que pode dificultar o desenvolvimento cognitivo e interacional destes alunos. Diante

disso, buscou aprofundar seus conhecimentos para compreender melhor a diversidade e contribuir para uma educação mais equitativa, que valorize as potencialidades e habilidades de cada educando. Além da licenciatura em Educação Especial, Maria também faz a graduação de bacharelado em Psicopedagogia. Ambas as áreas se complementam, e, quando finalizar estes estudos, ela pretende fazer pós-graduação em nível de especialização em Neurociência, e continuar com mestrado e doutorado com foco na área de Educação Inclusiva. Maria vê a Educação Especial como uma área essencial para atingir a equidade, tanto em contextos educacionais quanto em sociais. Para ela, o acolhimento é o primeiro passo para a inclusão. Quando se acolhe uma pessoa, seja típica ou neurodivergente, olha-se para ela, além de suas particularidades, evitando julgamentos e pensando em soluções para apoiá-la em seu crescimento.

Lattes: lattes.cnpq.br/8305157372781599

E-mail: maria.tiago@unifebe.edu.br

Instagram: @aprendizdoeducar

- 23. MARIANA APARECIDA VICENTINI** é natural de Botuverá (SC) e veio para Brusque para estudar e trabalhar. Ela escolheu, inicialmente, a graduação em Ciências Contábeis e, depois de formada, cursou a Licenciatura em Letras – Português, Inglês e Literaturas. Mariana trabalhou em diferentes contextos educativos e, por conta disso, sentiu a necessidade de se aperfeiçoar. Assim, ela decidiu cursar o mestrado e, posteriormente, o doutorado, ambos em Educação, mas em uma perspectiva linguístico-discursiva. Ela faz parte do grupo de pesquisa em Linguagens e Letramentos na Educação e considera a pesquisa essencial para a formação de acadêmicos críticos em suas áreas de atuação. Mariana acredita que o conhecimento sobre a linguagem, por uma perspectiva sociocultural, pode contribuir para o campo da educação de modo geral, assim como, da Educação Especial. A linguagem transita em todas as áreas do conhecimento, de forma diferente, por meio de práticas de oralidade, leitura e escrita, em contexto acadêmico. Dessa forma, Mariana entende que é sempre possível aprimorar os conhecimentos prévios que os acadêmicos trazem de sua vivência para a sala de aula. Ela percebe que, sendo docente do curso, a troca entre sua área de formação e a da Educação Especial contribuiu muito para sua construção pessoal e profissional. Como professora e pesquisadora impactada pela Educação Especial, Mariana espera ter também impactado, de alguma forma, os acadêmicos do curso com quem teve a oportunidade de interagir.

Lattes: lattes.cnpq.br/7279822961529805

- 24. MARLON DIETRICH** é natural de Guabiruba, cidade vizinha a Brusque, e toda a sua família é da região, desde os antepassados que migraram da Alemanha. Ele escolheu o curso de Educação Especial para complementar sua formação na Psicologia. Marlon é psicólogo e atua na escola; ele acredita que a Educação Especial é fundamental para garantir aos estudantes com deficiências ou necessidades específicas o acesso a um aprendizado adaptado às suas condições em um ambiente inclusivo. Para Marlon, a Educação Especial

promove a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade, a autonomia e o desenvolvimento integral das pessoas.

Lattes: lattes.cnpq.br/9533043512899751

Instagram: @psicologomarlondiettrich

E-mail: marlon.diettrich@unifebe.edu.br

- 25. MELISSA FRANCIELLE DE LIMAS** nasceu em Brusque (SC) e confessa que nunca havia passado por sua cabeça fazer um curso na área da educação. Mas, depois de ter dois filhos, surgiu a oportunidade de cursar Educação Especial e ela decidiu iniciar o curso. Foi ao longo dos semestres, pesquisando e discutindo sobre a área, que Melissa começou a se interessar por esse mundo inclusivo. Porém, a certeza de que havia feito a escolha certa, aconteceu quando ela fez o estágio na APAE. Ela se apaixonou e, indubitavelmente, pretende atuar na área, mas também quer fazer uma segunda graduação em pedagogia ou uma pós-graduação em alguma área da Educação Especial, para complementar seus conhecimentos. Melissa vê a Educação Especial como uma área de infinitas possibilidades para a construção de uma sociedade inclusiva, para o respeito à diversidade e para todos entenderem um pouco mais sobre a realidade das pessoas com deficiência e transtornos. Ela acredita que cursar Educação Especial fê-la entrar em um mundo, no qual o respeito e a empatia prevalecem, e onde os futuros educadores especiais terão a possibilidade de incentivar, motivar, e fazer diferença na vida das famílias que precisam de apoio e acolhimento.

Instagram do projeto acadêmico: [instagram.com/inclusivamentee?igsh=bHVhbWpxa2Nua3Fv](https://www.instagram.com/inclusivamentee?igsh=bHVhbWpxa2Nua3Fv)

Instagram pessoal: [instagram.com/meelissaliimas/profilecard/?igsh=MWJ6d3gwbmxsMzRzMw==](https://www.instagram.com/meelissaliimas/profilecard/?igsh=MWJ6d3gwbmxsMzRzMw==)

E-mail: melissalimas@unifebe.edu.br

- 26. RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO** nasceu em Imaruí-SC, mudou-se para Brusque aos cinco anos com a família, acompanhando o pai, que era servidor público municipal. Ela sempre gostou de ouvir e criar histórias, por isso sua primeira graduação foi Letras (Português-Inglês). No entanto, por sentir necessidade de aprofundar os conhecimentos, mais tarde também se graduou em Pedagogia e Letras-Libras pela UFSC. Durante a atuação de professora, foi em busca de mais conhecimento, fazendo vários cursos de pós-graduação e o mestrado em Linguística pela UFSC, na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa de Língua Brasileira de Sinais. Hoje, Raquel é professora aposentada de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Brusque. Atua no ensino superior como professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Especial. É membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) do município de Brusque-SC e do grupo de pesquisa (GP) em Inclusão e Acessibilidade na UNIFEBE. Para ela, pesquisar e debater sobre a Educação Especial é o caminho para que se perceba a urgência de políticas públicas nas escolas que realmente promovam a inclusão dos estudantes com deficiência e transtornos. Fazer pesquisa produz conhecimento, e o conhecimento quebra preconceitos, reelabora

conceitos e promove ações. E isso torna o ser humano mais tolerante e o mundo mais inclusivo.

Lattes: lattes.cnpq.br/0684532478174007

27. REGIANE DE SYLLOS HUTIEL nasceu em Campinas (SP) e veio para Brusque com a mãe e os irmãos, porque sua avó morava aqui. Inicialmente, Regiane escolheu o curso de Educação Especial, porque ganhou a bolsa de estudos, pois ela não teria condições de pagar uma faculdade. Hoje ela está encantada e pretendo trabalhar na área. Além disso, ela quer continuar os estudos e fazer pós-graduação em alguma área relacionada à Educação Especial, como neurodesenvolvimento ou psicomotricidade. Regiane vê a Educação Especial como uma oportunidade para auxiliar na educação de crianças que necessitam de atendimento especializado.

E-mail: josmarbatista968@gmail.com

28. ROSANA PAZA nasceu em Brusque, onde sempre residiu. Ela tinha intenção de ser secretária bilíngue ao iniciar a graduação em Letras Português-Inglês (UNIVALI). E então se encontrou na sala de aula. Rosana tem especialização em Língua Inglesa e mestrado em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) na New Mexico State University e, atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Inglês da UNIFEFE; além de atuar como revisora e membro do Conselho Editorial da Editora UNIFEFE e professora em diversos cursos. Foi gratificante para Rosana participar deste livro. Para ela, a Educação Especial é importante para garantir igualdade de oportunidades nas escolas e preparar os alunos para a vida em sociedade. Como a escola é um ambiente de formação de valores e convívio social, a inclusão escolar afeta a maneira como as crianças e adolescentes encaram e lidam com as diferenças, contribuindo para uma sociedade inclusiva e empática.

Lattes: lattes.cnpq.br/0090453224109579

29. SCHEILA TRINDADE nasceu em Videira (SC) e veio para Brusque, ainda muito pequena, com os pais que vieram para trabalhar. Ela escolheu Educação Especial porque queria ter mais conhecimentos sobre a educação de pessoas com deficiência. Ela pretende atuar na área depois de formada, mas também quer se especializar em neurociência. Scheila percebe a Educação Especial como área do conhecimento necessária para o mundo. Ela acredita que a Educação Especial deveria ser uma disciplina nas escolas, pois só tendo o conhecimento é que a inclusão acontecerá por completo. Nessa disciplina, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar a empatia no dia a dia.

E-mail (1): scheila.trindade@unifebe.edu.br

E-mail (2): xeilokatrindade1@gmail.com

30. TAMILY ROEDEL nasceu em Blumenau (SC), hoje reside em Navegantes e vem a Brusque para trabalhar na UNIFEFE, atuando como docente em vários cursos, entre eles, Pedagogia e Educação Especial. O interesse de Tamily pela Educação Especial tem motivação na observação de sua realidade como

professora na rede regular de ensino, onde encontra muitos alunos que precisam de atendimento especializado e adaptação de material em suas aulas. Tamily gostaria de ter sido mais preparada para a educação inclusiva em sua primeira graduação em Ciências Biológicas, porém, à época, não havia essa discussão. Quanto à Educação Especial, ela reconhece que é importante que todos os professores façam cursos de formação e tenham atualizações constantes nessa área, pois é uma área fundamental para que a escola possa cumprir seu papel de contribuir para a formação de uma sociedade justa e inclusiva.

Lattes: lattes.cnpq.br/2319326202340959

Instagram: @tamilyroedel

E-mail: tamily.roedel@unifebe.edu.br

- 31. TATIANA COSTA MASERA** nasceu e sempre morou em Brusque. Ela é graduada em Educação Especial, é psicóloga e tem mestrado em Educação. Tatiana atua na área da Educação Especial há 10 anos, especificamente com Transtornos do Neurodesenvolvimento, com avaliação, intervenção e orientação parental. Hoje ela é também docente do curso de Educação Especial. Para Tatiana, a Educação Especial é uma área em constante crescimento, que desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Por isso, é essencial garantir o cumprimento da legislação que prevê a formação de profissionais qualificados para atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial. Atualmente, essa formação é ainda mais relevante, pois a inclusão escolar promove o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, assegurando-lhes o direito à aprendizagem em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Lattes: lattes.cnpq.br/9919661133208378

Instagram: @tatacostamasera

E-mail: tatiana.masera@unifebe.edu.br

- 32. THAIANE GABRIELE PINHEIRO PINTO** nasceu em São Luís (MA) e veio sozinha para Brusque em busca de novas oportunidades, recomeços e crescimento profissional e intelectual. Ela ainda está trilhando seu caminho de aprendizado e se redescobrando a cada dia. Thaianie afirma que a área da Educação Especial sempre chamou sua atenção; pois, mesmo estando ciente de todos os desafios, é recompensador guiar o aluno atípico no caminho do aprendizado. Ela pretende atuar como professora do atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino, mas não quer parar de estudar. Ela tem a intenção de fazer pós-graduações que possam aprimorar seu conhecimento no trabalho para auxiliar os estudantes que atender. Thaianie acredita que a Educação Especial é capaz de mudar vidas, pois aprendemos com as diferenças e, com um olhar sensível e muita dedicação, é possível perceber que as particularidades de cada aluno podem movê-los no exercício da cidadania em direção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Instagram: [instagram.com/t_hai___?igsh=NnB4aHVt](https://www.instagram.com/t_hai___?igsh=NnB4aHVtYmNyMDc5)

[YmNyMDc5](https://www.instagram.com/t_hai___?igsh=NnB4aHVtYmNyMDc5)

E-mail: thaiane@unifebe.edu.br