

(14)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Nanci Helena Rebouças Franco/ Maria Izabel Souza Ribeiro

EDITORA

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Bianca Becker

Carollina Carvalho Ramos de Lima

Rafael Lima Kons

Salete de Fátima Noro Cordeiro

Vanessa Sievers de Almeida

EDITORA COLABORADORA

Naiara Chierici Rocha

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maira Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

www.faced.ufba.br

A Revista Entreideias é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora colaboradora.

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada.

Bianca Becker - Editora Associada.

Carollina Carvalho Ramos de Lima - Editora Associada.

Rafael Lima Kons - Editor Associado.

Salete de Fátima Noro Cordeiro - Editora Associada.

Vanessa Sievers de Almeida - Editora Associada.

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nôvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação,

Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Juliene Madureira (Doutora em Psicologia e Educação, Universidade de Tampere, Finlândia).

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucidio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFScar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araújo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entreideias

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 14, n. 3, set./dez. 2025





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Zeta Studio

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 14, n. 3, set./dez. 2025 – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2025-
v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial - dossiê temático. Políticas públicas de educação inclusiva, especial e educação bilíngue de surdos na América Latina.

Luiz Renato Martins da Rocha
Aline de Novaes Conceição
Arlett Verona Krause Arriagada
Sheila de Quadros Uzêda

8

Interações no ensino de Matemática na Educação de Surdos: perspectiva de professores e intérpretes de Libras

Renata da Silva Dessbesel
Sani de Carvalho Rutz da Silva
Elsa Midori Shimazaki

11

Escolas-polo de educação bilíngue de surdos: uma análise sobre diferentes contextos em três municípios brasileiros

Luiz Renato Martins da Rocha
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Ana Cláudia Balieiro Lodi

36

Vozes dos professores da Educação Infantil sobre necessidades formativas para inclusão: subsídios às políticas públicas

Aline de Novaes Conceição

59

Educação bilíngue: atravessamentos entre o contexto nacional e a educação de surdos no município de Niterói, RJ

Arina Martins Cardoso
Anelice Ribetto
Gildete da S. Amorim Mendes Cardoso

77

O Atendimento Educacional Especializado e a Educação em Tempo Integral: configurações e reconfigurações

Célia Dias de Andrade Bittencourt
Ícaro Belém Horta
Josiane Pereira Torres

99

Desafios da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: um estudo das produções científicas

Irismar de Fátima Cordeiro
Caroline Elizabel Blaszkó
Nájela Tavares Ujiie

125

La inclusión en stand by: puesta en acto de políticas neoconservadoras y discapacidad en Argentina

Cintia Schwamberger

150

Articulação institucional para a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Católica do Norte

Tatiana Fabiola López Varela
José Monroy Avendaño

170

Caracterização dos professores que atuam com alunos surdos em escolas municipais do interior paulista

Viviane Rodrigues
Erika Tie Inohara

192

10) Decreto n.º 10.502 e Política Nacional de Educação Especial de 2020: revisão sistemática da produção científica

Camila da Silva Teixeira Agrelos
Ralf Hermes Siebiger
Washington Cesar Shoitto Nozu

214

Educação Inclusiva e os desafios da gestão escolar: identidade e atuação dos gestores

Fernando Henrique Cordeiro Alves
Ketilin Mayra Pedro

237

Políticas de inclusão pública nas universidades estatais chilenas: análise preliminar e contribuições ao ethos identitário

Arlett Verona Krause Arriagada
Susana Amanda Rodríguez Morales
Pía Javiera Ávalos Quevedo

256

Aplicação do DEA na avaliação de ações afirmativas com base em dados simulados

Joyce Fernandes de Freitas

Juliana Ribeiro Souza

Jáima Pinheiro de Oliveira

279

Crise de assimilação cultural Surda no Programa de Integração Escolar do Chile: rumo a uma Educação Intercultural Bilíngue

Ignacia Alvial Figueroa

304

Educação bilíngue de surdos na pós-graduação: refletindo sobre avanços, desafios e perspectivas no PPGE/UFPR

Sueli Fernandes

Jefferson Diego de Jesus

Fernanda Martins de Brito

324

Editorial - dossiê temático. Políticas públicas de educação inclusiva, especial e educação bilíngue de surdos na América Latina

Neste número temático sobre “Políticas públicas de educação inclusiva, especial e educação bilíngue de surdos na América Latina”, publicado na *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, são reunidos textos de membros do *Observatório das Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva* (OIEEI), coordenado pelas doutoras Jáima Pinheiro de Oliveira e Ketilin Mayra Pedro, formado por diferentes grupos e instituições comprometidos com estudos, pesquisas e práticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nesse âmbito, o OIEEI fortalece redes de colaboração com valorização de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Com isso, os membros do observatório têm atuado com temas como: “formação profissional”, “intervenção profissional (dia a dia das instituições educacionais)” e “políticas públicas de (e para) a inclusão educacional”.

As políticas públicas e inclusivas na América Latina, que abrangem a atuação dos membros do observatório, têm avançado na última década no que se refere à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, especialmente no campo da Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos. A partir de convenções e diretrizes internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), diversos países da região têm promovido ações para fortalecer a inclusão educacional em diferentes níveis de ensino.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, os desafios persistem na efetivação de políticas que assegurem acessibilidade, formação docente especializada e recursos adequados para atender às especificidades dos estudantes. A fragmentação das iniciativas, a descontinuidade dos programas e ações e a desigualdade no financiamento da educação inclusiva em diferentes contextos nacionais são entraves que comprometem a universalização desse direito.

Diante desse cenário, o presente dossiê foi elaborado com o objetivo de analisar e debater as políticas públicas inclusivas

voltadas para a Educação Especial e a educação bilíngue de surdos na América Latina, considerando avanços, desafios e perspectivas para a efetivação do direito à educação nesse contexto.

Com isso, o dossiê está composto por 15 artigos em que são abordados, políticas e práticas de inclusão educacional no Brasil e em outros países latino-americanos, com destaque para Educação Especial na perspectiva inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Formação de Professores; Gestão Escolar; Cultura Surda; Educação Bilíngue; e inclusão nos diferentes níveis e etapas do ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

Há estudos que tratam especificamente da educação bilíngue para surdos, analisando interações no ensino de Matemática mediadas por professores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras); diferentes configurações de escolas polos bilíngues em municípios brasileiros; atravessamentos entre política nacional e práticas locais, como no contexto de Niterói (RJ); caracterização dos docentes que atuam com estudantes surdos; e reflexões sobre avanços e desafios da educação bilíngue na Pós-Graduação.

Outro conjunto de artigos volta-se para a formação docente e apoio institucional à inclusão, trazendo as vozes de professores da Educação Infantil sobre suas necessidades formativas, discutindo as demandas e especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da educação em tempo integral, e examinando como universidades estruturam a inclusão de estudantes com deficiência.

Há ainda estudos que analisam políticas educacionais, como uma revisão sobre o Decreto n.º 10.502/2020; uma investigação sobre efeitos de políticas neoconservadoras e deficiência na Argentina; e análises sobre políticas de inclusão nas universidades chilenas, incluindo debates sobre assimilação cultural surda e educação intercultural bilíngue.

O conjunto se completa com artigos que tratam de gestão escolar inclusiva, explorando identidade e atuação dos gestores, bem como pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, além de um estudo metodológico que aplica a Análise Envolvória de Dados (DEA) para avaliar ações afirmativas.

Em síntese, neste dossiê temático é apresentado um panorama abrangente que articula pesquisa, política e prática, oferecendo contribuições para compreender os múltiplos

desafios e avanços na consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

Cada artigo foi submetido ao processo de avaliação anônima entre pares e foram estruturados de forma a oferecer ao leitor uma visão abrangente sobre a temática. Agradecemos às coordenadoras e membros do OIEEI que enviaram os textos e garantiram a qualidade e o rigor científico das produções.

Também expressamos nossa gratidão à *Revista Entreideias*: educação, cultura e sociedade que possibilitou a publicação deste dossiê, em especial à Editora Chefe Dra. Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, que acompanhou todo o processo.

Convidamos você, leitor, a refletir criticamente sobre o cenário das políticas públicas de Educação Inclusiva, Educação Especial e educação bilíngue de surdos na América Latina. Esperamos que este conjunto de estudos contribua para ampliar perspectivas, aprofundar debates e inspirar práticas e políticas comprometidas com sistemas educacionais mais democráticos e acessíveis.

Dr. Luiz Renato Martins da Rocha (USP- Brasil)
Dra. Aline de Novaes Conceição (UNESP- Brasil)
Dra. Arlett Verona Krause Arriagada
(Universidad de La Frontera- Chile)
Dra. Sheila de Quadros Uzêda (UFBA-Brasil)

Interações no Ensino de Matemática na Educação de Surdos: perspectiva de professores e intérpretes de Libras

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as perspectivas de professores de matemática e intérpretes de Libras acerca das interações e dos instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem de matemática na educação de surdos. Empregou-se a Teoria Histórico-Cultural como base teórica e lente de análise, por considerar o estudante em suas dimensões socioculturais e históricas, aspecto fundamental na educação, visto que não se pode dissociar o processo educativo dos saberes que os alunos trazem consigo e das suas relações com o cotidiano. Como caminho metodológico, utilizou-se a abordagem da *Educational Design Research*, na fase de análise e exploração, por meio da aplicação de questionários a professores de matemática e intérpretes de Libras de escolas públicas de um município do estado do Paraná. Os participantes indicaram o desejo de ampliar a oferta de materiais manipuláveis e digitais em língua de sinais, de modo a favorecer a construção do conhecimento nas aulas de matemática. Conclui-se que a constituição de ambientes educacionais alinhados à perspectiva da educação inclusiva é uma tarefa complexa, que demanda um conjunto de ações articuladas entre professores de matemática, intérpretes de Libras, equipe pedagógica, estudantes e suas famílias.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Mediação.

Renata da Silva Dessbesel
Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR-DV
renatadessbesel@utfpr.edu.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva
Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR-PG
sani@utfpr.edu.br

Elsa Midori Shimazaki
Universidade do Oeste Paulista e
Universidade Estadual de Maringá
emshimazaki@uem.br

Interactions in Mathematics Teaching in Deaf Education: Perspectives of Teachers and Libras Interpreters

ABSTRACT: This article aims to analyze the perspectives of mathematics teachers and Libras interpreters regarding the interactions and mediating tools in the mathematics teaching and learning process in deaf education. Historical-Cultural Theory was used as a theoretical framework and analytical lens, considering the students' sociocultural and historical dimensions—a fundamental aspect of education, as the educational process cannot be dissociated from the knowledge students bring with them and their relationships with everyday life. The methodological approach used was Educational Design Research in the analysis and exploration phase, by administering questionnaires to mathematics teachers and Libras interpreters from public schools in a municipality in the state of Paraná. Participants wanted to expand the availability of manipulative and digital sign language materials to foster knowledge construction in mathematics classes. It is concluded that creating educational environments aligned with the perspective of inclusive education is a complex task, which demands a set of coordinated actions between mathematics teachers, Libras interpreters, pedagogical staff, students, and their families.

Keywords: Inclusion; School; Mediation

Interacciones en la enseñanza de las matemáticas en la educación de personas sordas: Perspectivas de docentes e intérpretes de Libras

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas de profesores de Matemáticas e intérpretes de Libras con respecto a las interacciones y herramientas de mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en la educación de personas sordas. Se utilizó la Teoría Histórico-Cultural como marco teórico y lente analítico, considerando las dimensiones socioculturales e históricas del estudiante, un aspecto fundamental de la educación, ya que el proceso educativo es indisoluble de los conocimientos que los estudiantes traen consigo y sus relaciones con la vida cotidiana. El enfoque metodológico utilizado fue la Investigación de Diseño Educativo en la fase de análisis y exploración, mediante la aplicación de cuestionarios a profesores de Matemáticas e intérpretes de Libras de escuelas públicas de un municipio del estado de Paraná. Los participantes expresaron el deseo de ampliar la disponibilidad de materiales manipulables y de recursos digitales en lengua de señas para fomentar la construcción de conocimiento en las clases de Matemáticas. Se concluye que la creación de entornos educativos alineados con la perspectiva de la educación inclusiva es una tarea compleja, que exige un conjunto de acciones coordinadas entre profesores de Matemáticas, intérpretes de Libras, personal pedagógico, estudiantes y sus familias.

Palabras clave: Inclusión; Escuela; Mediación

Introdução

O avanço tecnológico tem provocado mudanças na sala de aula, exigindo transformações na forma como se compreende e se interage com os estudantes. As novas situações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem demandam atenção, estudo e análise, de forma a garantir a permanência dos estudantes, a construção do conhecimento e a promoção da equidade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, a sala de aula insere-se no contexto da Educação Inclusiva, que conforme Moura e Penteado (2023), fundamenta-se na ideia da equidade e justiça social. Tais transformações se estendem a todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que, conforme a perspectiva Histórico-Cultural, a educação de surdos ocorre no contexto da educação social, entendida como parte integrante da vida das crianças (Vygotski, 1997).

De acordo com Vygotski (1997), a criança surda manifesta o desejo de se comunicar e sente essa necessidade mesmo quando o ensino tradicional não lhe oferece atenção adequada. Foi nesse contexto que os surdos desenvolveram sua própria língua, o que, por sua vez, está na raiz do fracasso das tentativas de desenvolver

a linguagem oral desse público. Corroborando essa análise, Strobel (2008) afirma que, mesmo após mais de um século de proibição do uso das línguas de sinais nas escolas, essas tais línguas resistiram e demonstraram sua relevância para a educação dos surdos.

As formas culturais de comportamento têm, em sua essência, a atividade mediadora, na qual os signos desempenham papel central no desenvolvimento das crianças com deficiência (Vygotski, 2000). A compensação está inserida nas relações sociais mediante o desenvolvimento cultural das crianças. Quando o caminho direto é inviável, alternativas se tornam possíveis, como a linguagem escrita para os cegos e a linguagem com as mãos para os surdos (Vygotski, 1997). A mediação por signos externos promove o desenvolvimento interno da conduta, base das manifestações culturais de comportamento. No caso das crianças surdas, tais funções não se alteram, mas podem ser afetadas ou prejudicadas, comprometendo o desenvolvimento cultural (Vygotski, 2000).

Nessa direção, a educação das crianças surdas, do ponto de vista psicológico e pedagógico, não se diferencia da educação das demais crianças. A atenção deve estar voltada à substituição das maneiras de comunicação, compreendendo a deficiência como um fenômeno de ordem social (Vygotski, 1997). Sendo assim, as questões que envolvem a cultura surda são cruciais para o desenvolvimento dos estudantes. Doziart *et al.* (2019, p. 70) enunciam que “[...] dizemos que a experiência visual constitui a cultura surda porque é por meio dela que o mundo se aproxima das pessoas surdas e elas se aproximam do mundo”. As autoras acrescentam que a articulação entre a educação e a cultura surda oferece novas possibilidades para a sala de aula, configurando um dos caminhos para a construção de uma escola inclusiva.

A cultura surda, segundo Strobel (2008), corresponde à maneira pela qual as pessoas surdas compreendem o mundo: “[...] modificando-o para torná-lo acessível e habitável, a partir de suas percepções visuais. Essas percepções contribuem para a constituição das identidades e da subjetividade das comunidades surdas” (Strobel, 2008, p. 24). As questões linguísticas, enquanto artefato culturais, são centrais nessa cultura, as quais são expressas por gestos e sinais. A língua de sinais é uma linguagem espacial-visual com sua própria estrutura e gramática (Strobel, 2008).

A escola, por seu turno, deve acolher todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas especificidades com vistas ao

desenvolvimento socioeducacional. Para isso, é necessário um trabalho colaborativo entre a direção, coordenação e professores, caracterizando o ambiente escolar como espaço de diversidade (Capellini, 2016). Na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, vislumbra-se a possibilidade de superar os desafios, o que demanda “[...] da valorização subjetiva, da afetiva e das diferenças que compõem todo o sistema educacional” (Colins; Oliveira, p. 3, 2024) no sentido de ser efetivamente inclusivo.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabelece que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, isto é, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, deve ocorrer, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, com apoio especializado sempre que necessário. Posteriormente, o documento da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma essa diretriz, orientando os sistemas de ensino a priorizarem o acesso desses estudantes às escolas regulares.

A inclusão escolar refere-se ao processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial em classes comuns de ensino em escolas regulares (Mendes, 2017). Concorde-se com a autora e assinala-se que a inclusão efetiva somente acontece quando há apropriação do conhecimento científico por todos, um dos caminhos para o exercício pleno da cidadania. Como política pública, em consonância com Mendes (2017), trata-se de um processo complexo, que requer avaliação contínua do impacto da escolarização a curto, médio e longo prazo. A inclusão não se resume à presença física dos estudantes em uma sala de aula regular.

Borges e Nogueira (2013) argumentam haver necessidade de se ampliar e aprofundar as discussões em torno da educação de surdos com a participação dos professores e tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS). Para estes autores, o diálogo constante entre professores e TILS no planejamento didático pedagógico é essencial para a efetivação do ensino e aprendizagem de matemática (Borges; Nogueira, 2016). Acrescem que o objetivo almejado é uma educação de qualidade: “[...] surdos precisam aprender com melhor qualidade, numa busca de inclusão em potencial, aquela que possibilite que tais sujeitos também sejam incluídos em outros ambientes” (Borges; Nogueira, 2016, p. 499).

Nesse cenário, o ensino de matemática na educação de surdos tem despertado crescente interesse acadêmico, com destaque para as pesquisas que investigam o desempenho dos estudantes surdos em matemática (Kritzer e Pagliaro, 2013; Barbosa, 2014); as relações entre a matemática e a língua de sinais (Frizzarini; Nogueira, 2014; Souza; Borges, 2024; Coppola; Walker, 2025), o papel da visualidade na educação matemática (Soares; Sales, 2018; Amiruzzaman *et al.*, 2025); o uso de tecnologias digitais nas atividades em sala de aula (Peixoto; Lopes, 2016; Kumada *et al.*, 2022; Grützmann; Lebedeff; Gomes, 2025) e o uso de materiais manipuláveis em atividades pedagógicas (Kipper; Oliveira; Thoma, 2015).

A aquisição e o uso de Libras, bem como a exposição à língua, são fatores determinantes para o desenvolvimento dos estudantes surdos. De acordo com Coppola e Walker (2025), o acesso precoce à língua de sinais influencia o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas e, conseqüentemente, favorece o aprimoramento das habilidades matemáticas. Muitas vezes, o primeiro contato com a Libras ocorre apenas quando a criança ingressa na escola (Rodrigues; Geller, 2016). Ao entrevistar alunos surdos, Soares e Sales (2018, p.72) constataram que: “Graças à comunicação no entorno social é que as pessoas surdas, que não têm comunicação na família, organizam seus conceitos e compreendem o mundo”.

O desempenho dos estudantes surdos em matemática é influenciado por múltiplos fatores: o desenvolvimento da linguagem, o domínio do vocabulário, a escassez de atividades que promovam a resolução de problemas do cotidiano e a falta de preparo dos professores para trabalhar com as especificidades desse alunado (Spencer; Marschark, 2010). Os autores ressaltam que não existe um modelo único que atenda a todos os estudantes surdos, e que os avanços no desempenho escolar decorrem da combinação de abordagens, recursos e práticas pedagógicas diversificadas.

As experiências visuais, aliadas à mediação por meio da Libras, potencializam a aprendizagem ao valorizar a cultura surda e reconhecer as formas específicas pelas quais os surdos interagem com o mundo (Peixoto; Lopes, 2016). Soares e Sales (2018) reforçam que os recursos visuais e o ensino contextualizado são estratégias eficazes no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Amiruzzaman *et al.* (2025) destacam a relevância da visualização na aprendizagem dos estudantes surdos, porque contribui para ampliar sua atenção durante as aulas. O desenvolvimento de

estratégias com a utilização de materiais didático-pedagógicos, no campo da matemática, possibilita o envolvimento dos alunos nas aulas, tornando-as mais dinâmicas e prazerosas. Morgado, Santos e Takinaga (2016) sugerem o uso de materiais manipuláveis na perspectiva da inclusão escolar, salientando que tais recursos favorecem o desenvolvimento da percepção visual, auditiva, espacial e corporal.

As tecnologias digitais também se configuram recursos importantes nas aulas de matemática, favorecendo a autonomia dos alunos na resolução de problemas (Rodrigues; Geller, 2016). Nogueira, Carneiro e Silva (2018) realçam que as tecnologias digitais possibilitaram avanços na inclusão social dos surdos ao facilitar o acesso à informação via mídias acessíveis e estimular a interação social (Nogueira; Carneiro; Silva, 2018).

A partir desse cenário, torna-se importante a discussão dos pontos principais que circunscrevem o processo de ensino e aprendizagem via mediação efetivada por signos e instrumentos no ensino de matemática para surdos. Assim, neste artigo se objetiva analisar as perspectivas de professores de matemática e intérpretes de Libras relativas às interações e dos instrumentos mediadores no ensino e aprendizagem de matemática na educação de surdos.

O estudo da linguagem em articulação com o ensino de matemática revela-se fundamental, pois amplia as possibilidades de experiências escolares por intermédio das práticas pedagógicas diversificadas que favorecem a construção do conhecimento matemático.

Metodologia

Este estudo foi conduzido a partir da abordagem *Educational Design Research* (EDR), caracterizada por McKenney e Reeves (2012) como um processo de pesquisa orientado por uma teoria colaborativa e intervencionista. Estes autores propõem um modelo genérico para o desenvolvimento dessa abordagem, estruturando-a em três fases principais, nas quais a EDR se configura como iterativa, flexível e com foco simultâneo na teoria e na prática. Neste artigo, apresenta-se um recorte da pesquisa de doutorado, correspondente à fase de análise e exploração, em que se buscou a situação da educação de surdos no contexto específico em que a investigação se insere. Para tanto, foram aplicados questionários

a um grupo de professores de matemática e intérpretes de Libras (TILS) que atuam com estudantes surdos na escola regular.

No ambiente educacional, diversos fatores externos influenciam o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, a fim de compreender tais fatores, já apontados pela literatura, e identificar as demandas específicas do contexto local da pesquisa, foi estabelecido contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) para apresentar a proposta da pesquisa e protocolar a solicitação de autorização para seu desenvolvimento nas escolas públicas estaduais de um município do estado do Paraná.

Com a preocupação de garantir a proteção dos participantes e assegurar a condução ética e responsável da pesquisa, a proposta foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovada conforme o CAEE nº 83443418.0.0000.5547. As escolas participantes foram definidas a partir da listagem fornecida pelo NRE, contendo instituições que possuíam estudantes surdos matriculados em turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Após visitas realizadas a 18 escolas, 13 aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. O Quadro 1 ilustra as escolas cujos participantes responderam ao instrumento, respeitando-se o tempo e a disponibilidade de cada envolvido.

Quadro 1 – Quantificação dos questionários

N	Escolas	Nº de questionários entregues		Nº de questionários devolvidos	
		Professores de Matemática	TILS	Professores de Matemática	TILS
1	A	2	2	2	2
2	B	2	1	0	1
3	C	2	1	1	1
4	D	2	1	2	1
5	E	1	1	1	1
6	F	2	2	2	2
7	G	1	1	1	0
8	H	1	2	1	1

N	Escolas	Nº de questionários entregues		Nº de questionários devolvidos	
		Professores de Matemática	TILS	Professores de Matemática	TILS
9	I	1	1	1	1
10	J	2	2	2	2
11	K	1	1	1	1
12	L	1	1	1	1
13	M	1	1	1	1
Total		19	17	16	15

Fonte: Autoria própria.

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, caracterizada por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas aplicáveis à análise de comunicações envolvendo instrumentos metodológicos que podem ser empregados em diferentes fontes discursivas.

O *corpus* dessa fase da pesquisa foi composto pelos questionários aplicados aos professores de matemática e TILS. Após a coleta e transcrição do material, os dados foram inseridos no *software MaxQda* para definição dos recortes e trechos analisados, bem como para a leitura sistemática do conteúdo. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos códigos aos respondentes. As treze escolas foram identificadas por letras (de A a M); os professores de matemática receberam o código “P”, seguido de um número crescente; os TILS (I) receberam o código “I”, também seguido de numeração crescente. Por exemplo: P1A ao professor 1 da escola A, enquanto I1D identifica o TILS 1 da escola D.

Resultados e discussões

A matemática contempla diversos campos de aplicação, e com os avanços tecnológicos, tem recebido cada vez mais atenção nas discussões referentes ao ensino e aprendizagem. Novas abordagens vêm emergindo com o intuito de auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos e proporcionar uma educação que ultrapasse os limites da sala de aula, aproximando o conteúdo escolar de situações reais (D'Ambrosio, 2018).

A Educação Matemática Inclusiva impõe novos desafios, especialmente no que se refere à educação de surdos. Borges e Nogueira (2016) explicam que esse processo requer o uso de múltiplas linguagens, entre as quais a matemática, caracterizada por uma complexa simbologia, notações, definições e terminologias que, muitas vezes, não possuem equivalentes diretos em Libras. A Libras é essencial na sala de aula na educação de surdos, “é uma ação pautada pelo princípio da equidade” (Moura; Penteado, 2023, p. 309). Essa realidade exige esforços ampliados entre os envolvidos no processo educativo para garantir a construção do conhecimento matemático.

Nesse cenário, a fase de análise de exploração da pesquisa contemplou a aplicação de questionários a professores de matemática e aos TILS com a finalidade de compreender suas perspectivas sobre as interações no processo de ensino da matemática para estudantes surdos. Dos questionários enviados, obteve-se um retorno expressivo: 84,21% dos professores de matemática e 88,23% dos TILS responderam aos instrumentos.

Após a leitura, exploração e categorização dos dados, foram definidas quatro unidades de análise com base na estrutura do questionário e nos objetivos da pesquisa, sendo: a) caracterização dos participantes; b) relação entre professor, aluno e TILS; c) instrumentos utilizados no ensino de matemática; e d) dificuldades na aprendizagem de Matemática.

Na unidade a) caracterização dos participantes, constatou-se que 69% dos professores são formados em licenciatura em Matemática com pós-graduação; e 56,5% possuem especialização e 12,5% mestrado em áreas afins da Educação e Educação Matemática. Com relação ao tempo de atuação docente, 81% estão em sala de aula há mais de dez anos, o que permite inferir que, em sua maioria, possuem experiência no contexto escolar.

Os pesquisadores Kritzer e Pagliaro (2013) recomendam que a formação de professores de matemática para a educação de surdos tenha como eixo central o ensino de conceitos por meio da resolução de problemas, priorizando conexões com o mundo real. Embora ainda haja um longo caminho a percorrer para que a formação inicial contemple essas necessidades, entende-se que os cursos de formação continuada podem reduzir lacunas existentes e fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. Pesquisas como esta contribuem para aproximar a formação docente da

realidade vivenciada em sala de aula, especialmente no atendimento aos estudantes surdos.

No viés da inclusão de surdos em salas regulares de ensino, a atuação do TILS é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A Lei 14.704, de 2023 (Brasil, 2023), regulamenta a profissão de TILS, definindo suas atribuições e qualificações. A garantia do profissional TILS na sala de aula é assegurada e estabelecida em lei, assim como para atuar na Educação Básica exige-se a formação em nível médio completo e aprovação no exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa. Com relação ao grupo de TILS participantes da pesquisa, 33,3% possuem formação em Licenciatura em Pedagogia; 20% em Licenciatura em Letras; e 20% em curso normal (magistério), além de outras formações indicadas por apenas um participante, como Licenciatura em Química, Física, Educação Física e Bacharelado em Teologia.

Verificou-se que a maioria dos profissionais possui ensino superior completo; além disso, cerca de 87% têm pós-graduação *lato sensu* (especialização). No quesito tempo de atuação em sala de aula, 46% atuam entre seis e dez anos de atuação e 27% há mais de dez anos. A formação dos TILS contempla diferentes áreas, porém nenhum dos participantes possui formação no curso de licenciatura em Matemática, o que suscita a necessidade de estudos mais aprofundados para compreender as causas dessa lacuna. Tal ausência pode repercutir na qualidade da mediação dos conteúdos matemáticos, considerando que muitos termos e conceitos não apresentam sinais em Libras e exigem adaptações e construções colaborativas para garantir essa compreensão. Os estudos de Ozlav e Akinci (2024) salientam a carência de sinais em língua de sinais para o ensino da matemática, bem como a ausência de padronização dos sinais relacionados aos conteúdos de geometria. Os autores observaram variações na forma de apresentação de determinados sinais, o que, em sua acepção, pode gerar confusão e impactar negativamente a compreensão dos conceitos de matemática.

No contexto da Educação Matemática Inclusiva, tal questão pode gerar lacunas no processo de ensino e aprendizagem de matemática, que se ampliam quando o professor da disciplina não possui conhecimentos básicos de Libras e delega a mediação

dos conceitos à relação entre o TILS e os alunos surdos. Essa situação foi verificada no estudo de Souza e Borges (2024), em que o intérprete de Libras exercia um papel ativo, assumindo a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem da matemática dos estudantes surdos.

Nesse âmbito, compreender as características dos participantes envolvidos na pesquisa é essencial para entender o contexto socioeducacional em que estão inseridos, haja vista que tais características afetam diretamente as dinâmicas da sala de aula sob a premissa da inclusão escolar.

Na segunda unidade de análise, aborda-se a relação entre o professor de matemática, o TILS e o aluno surdo, a qual necessita ser construída a partir das especificidades do aluno, de modo que professor e TILS possam compartilhar estratégias para o desenvolvimento das aulas de matemática. No entanto, essa colaboração não foi evidenciada nas respostas dos questionários. Os participantes relataram dificuldades de aproximação, especialmente em razão da incompatibilidade de horários para dialogar, como demonstram os relatos: *“Não tem essa interação, infelizmente o intérprete não tem H.A (hora atividade). O conteúdo cai no momento para o intérprete interpretar sem prévio conhecimento”* (I2F) e *“Não acontece porque não existe um horário para o intérprete conversar com o professor (I2B)”*.

A contratação de TILS atende a uma exigência legal, mas não é suficiente. Torna-se necessário estabelecer condições adequadas de trabalho, formação continuada e tempo para planejamento em conjunto com o professor, para que a sua função seja efetivada conforme prevê a legislação. Para Souza e Borges (2024), é essencial reestruturar as relações didáticas entre os sujeitos em sala de aula.

Outra questão que merece preocupação é a atribuição ao TILS da responsabilidade por adaptar os materiais para o aluno surdo, como evidenciado nas respostas dos professores: *“O professor apresenta o conteúdo para o intérprete, em caso de dúvidas do aluno o professor demonstra para o aluno com auxílio do professor tradutor (P1D)”*, *“O professor intérprete adapta para o aluno conforme sua necessidade (P2F)”*.

A análise dos dados coletados por meio de questionários evidencia a ausência de colaboração entre professores e intérpretes. Essa dinâmica é influenciada por múltiplos fatores: a sobrecarga de alunos nas turmas e a carência de formação específica dos

professores em educação de surdos, por um lado, e a falta de proficiência disciplinar dos TILS, particularmente em matemática, por outro. Consequentemente, a cooperação mútua no planejamento do ensino de matemática configura-se como um benefício substancial para os estudantes surdos. Essa sinergia potencializa a criação de recursos visuais e a definição de terminologias com o objetivo de aprimorar a compreensão de conceitos que não possuem sinal correspondente na Libras. Destaca-se, ainda, que as barreiras encontradas por professores e TILS podem ser superadas mediante o trabalho colaborativo.

No que tange ao convívio do aluno surdo na sala de aula regular com seus colegas, a maioria dos participantes descreveu um bom relacionamento, amigável e respeitoso: *“Como o aluno está na mesma turma desde o 6º ano, a maioria dos alunos sabe Libras, facilitando o convívio entre o aluno surdo e os demais alunos”* (P1L) e *“Amigável os alunos aceitam e tem facilidade em aprender a língua e se comunicar”* (I2H). O relacionamento entre alunos é um aspecto relevante para um ambiente agradável, que motiva a aprendizagem e a colaboração em grupos durante as aulas.

As respostas vão ao encontro dos postulados de Vygotski (1997) quando afirma que as interações influenciam no desenvolvimento das pessoas. Na educação social de surdos, desde a pré-escola, o ensino da linguagem a partir de suas capacidades naturais, como os gestos, é fundamental, visto que a linguagem constitui parte essencial da vida social dessas crianças. A comunicação via língua de sinais é destacada no relacionamento entre os colegas. Por outro lado, alguns participantes fizeram referência ao isolamento do aluno surdo, ao número restrito de amigos e à pouca interação com os colegas. Isso acontece porque são poucos os colegas e professores que dominam a Libras. Para que a educação se torne de fato inclusiva, defende-se que a Libras deve ser ensinada aos alunos ouvintes desde a Educação Infantil, pois, além de possibilitar uma melhor comunicação com as pessoas surdas e ser uma língua oficialmente reconhecida, também contribui para o desenvolvimento da linguagem e elaboração conceitual das crianças. Como citado no estudo de Coppola e Walker (2025), além do acesso precoce à língua de sinais, o tempo de exposição a ela constitui um preditor relevante para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos estudantes surdos.

Nessa direção, vislumbra-se a possibilidade de um trabalho colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Vygotski (1997), o uso de formas superiores de colaboração constitui um momento social essencial, descrito pelo autor como a base da pedagogia do surdo. A interação entre professor, aluno surdo e TILS precisa ser estimulada para que o processo de inclusão seja efetivado e proporcione um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Os professores participantes apontaram a necessidade da presença do TILS tanto em sala de aula quanto na sala de apoio no contraturno. Em relação ao apoio pedagógico, como a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) ou a Sala de Apoio, a maioria dos professores de matemática declarou que os estudantes não recebiam esse apoio ou desconheciam sua existência. Os estudantes surdos das escolas investigadas contam com o atendimento de uma a duas vezes por semana, no contraturno, em uma escola para surdos do mesmo município, conforme informações obtidas nos questionários. No entanto, observa-se que não há articulação entre os professores de matemática e os professores responsáveis por esse apoio, uma vez que a maioria dos docentes desconhece tal atendimento.

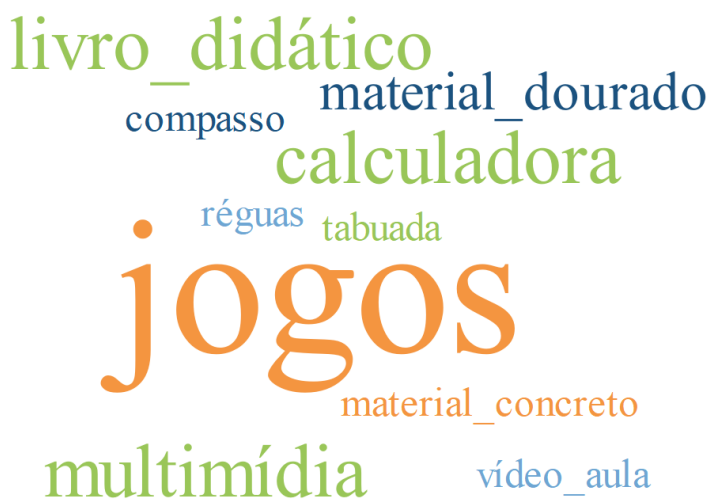
A Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009, institui as Diretrizes para o AEE na Educação Básica, e sobre a educação de surdos, o artigo 5º prevê que o atendimento deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola, em turno inverso (Brasil, 2009). Todavia, esse atendimento também pode acontecer em Centros de Atendimento Educacional Especializado, como é o caso dos estudantes surdos participantes desta pesquisa. Essa situação, entretanto, ainda está distante da realidade da maioria das escolas, como se evidencia nas respostas dos professores de matemática e dos TILS.

Dentre os desafios enfrentados pela escola está a implementação de currículos para a educação de surdos pautados na perspectiva visual, como pontuam Doziart *et al.* (2019, p. 74): “Para que, de fato, as pessoas surdas tenham uma educação de qualidade, é necessário que os processos educacionais que as envolvem tenham como foco suas singularidades com aspectos que integram seu mundo visual”. Na terceira unidade de análise, relativa aos instrumentos mediadores para o ensino e aprendizagem de matemática, cerca de 25% dos professores afirmaram

utilizar materiais diversos, vídeos e metodologias voltadas à elaboração do conhecimento. Contudo, a maioria, aproximadamente 56%, fez referência à aula expositiva e demonstrativa, com explicações de atividades utilizando a lousa. Cerca de 19% declararam utilizar aproximações com o cotidiano via resolução de problemas, o que corrobora com Pagliaro e Ansell (2012), para quem as atividades de resolução de problemas contribuem para a compreensão dos conceitos e para a elaboração de estratégias de resolução.

A Figura 1 apresenta a nuvem de palavras elaborada a partir das respostas de professores de matemática e TILS acerca dos materiais utilizados em sala de aula.

Figura 1 – Nuvem de palavras dos materiais utilizados nas aulas de matemática



Fonte: Autoria própria.

No grupo de TILS, acerca de sua atuação em sala de aula, os participantes reportaram que realizam tradução simultânea. Dois deles ressaltaram a conexão com o cotidiano como fator importante para a compreensão dos conhecimentos matemáticos, assim como a adaptação de materiais e atividades. Isso pode ser observado na seguinte resposta: “*Conhecendo as dificuldades dos alunos a professora de matemática traz as atividades adaptadas para execução em sala de aula*” (I2J). Conhecer a forma como os estudantes surdos desenvolvem seu pensamento diante

das situações propostas traz a possibilidade de o professor reorganizar as atividades, característica fundamental na perspectiva equidade (Moura; Penteado, 2023).

No ensino de matemática, a mediação por intermédio de materiais pedagógicos auxilia na compreensão de conceitos abstratos, contribuindo para superar dificuldades de aprendizagem e como instrumento de apoio na construção do conhecimento (Morgado; Santos; Takinaga, 2016).

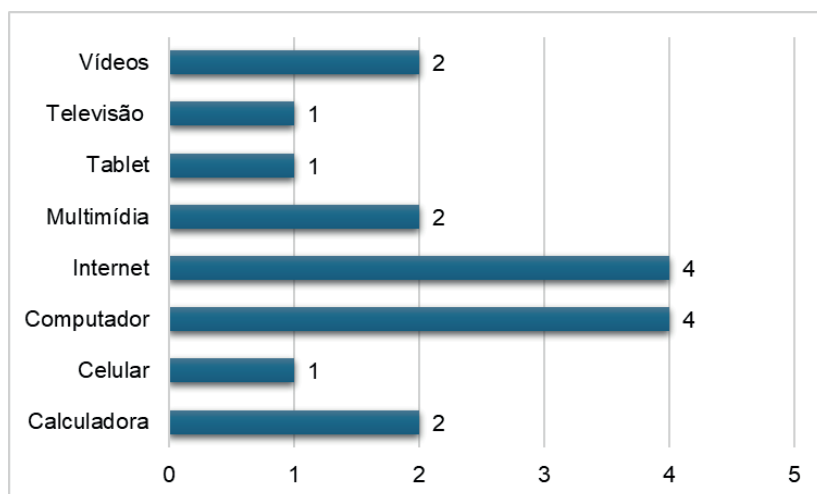
Não obstante, ainda existem muitas barreiras na sala de aula, como evidencia a afirmação: *“Infelizmente nada porque não tem muito o que fazer por falta de material didático”* (I3J). Em sua investigação, Morgado, Santos e Takinaga (2016) constataram que muitos materiais disponíveis nas escolas não estavam sendo utilizados com finalidade pedagógica, e que a maioria dos professores desconhecia os recursos existentes na escola.

Diante disso, observa-se que o ambiente de aprendizagem de matemática para os estudantes surdos em situação de inclusão escolar ainda não está sendo planejado com foco nesse público.

O uso de materiais digitais foi mencionado nos questionários, destacando-se a multimídia e os vídeos. De acordo com Peixoto e Lopes (2016), no desenvolvimento e aplicação de videoaulas de matemática em Libras, os estudantes sentiram-se motivados e aprenderam novos sinais. Para a produção de videoaulas eficazes, a elaboração compartilhada entre o professor e o TILS mostra-se essencial, conforme destacado pelos autores.

As tecnologias digitais têm ampliado as possibilidades de comunicação para a comunidade surda por meio do uso de imagens e vídeos, oportunizando maior autonomia no acesso à informação (Nogueira; Carneiro; Silva, 2018). Em relação ao uso de materiais digitais, 42% dos professores de matemática e TILS participantes afirmaram utilizá-los; 55% relataram que não os utilizam; e 3% não responderam. No Gráfico 1, ilustram-se os recursos citados, considerando que um mesmo participante pode indicar mais de um instrumento.

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos digitais utilizados nas aulas de matemática



Fonte: Autoria própria.

Entre os recursos tecnológicos digitais indicados pelos participantes estão o computador, o *tablet*, o acesso à *internet*, jogos *online*, videoaulas em Libras, aplicativos e *softwares*. Dessa forma, destaca-se a necessidade da inserção das tecnologias digitais em sala de aula, que, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de matemática, contribuem para a comunicação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes surdos. Na pesquisa de Amiruzzaman et al. (2025), os autores observaram que o desenvolvimento de uma ferramenta digital interativa e personalizada, com *feedback* em tempo real, mostrou melhora significativa na aprendizagem matemática. A partir das respostas aos questionários, observou-se, porém, que o uso de recursos tecnológicos digitais ainda é limitado, especialmente entre os professores de matemática com mais de dez anos de experiência docente: aproximadamente 54% deles declararam não utilizar tais tecnologias em suas aulas.

A adoção das tecnologias digitais em sala de aula envolve uma série de condições, como a disponibilidade de computadores, o acesso à *internet* e a formação adequada dos professores para atuar nesse campo. Para Rodrigues e Geller (2016, p.143), “Cabe destacar que os materiais, por si só, não desempenham as funções esperadas se não forem mediados por professores capacitados”. As tecnologias digitais podem atuar como ferramentas de mediação entre o aluno e o conhecimento matemático. Grützmann, Lebedeff e Gomes (2025), em seu projeto, desenvolveram vídeos acessíveis em

Libras, e a partir da constatação de carência de materiais, identificaram a necessidade de criar recursos que estabelecessem um elo entre o estudante surdo e a sua identidade, apresentando os conteúdos diretamente em Libras.

Apesar das barreiras referidas para a inserção dos recursos materiais e digitais nas aulas de matemática, os professores de matemática e TILS citaram alguns recursos que gostariam de dispor em sala de aula na educação de surdos, como os materiais visuais, jogos, livros em Libras, material manipulável e digital.

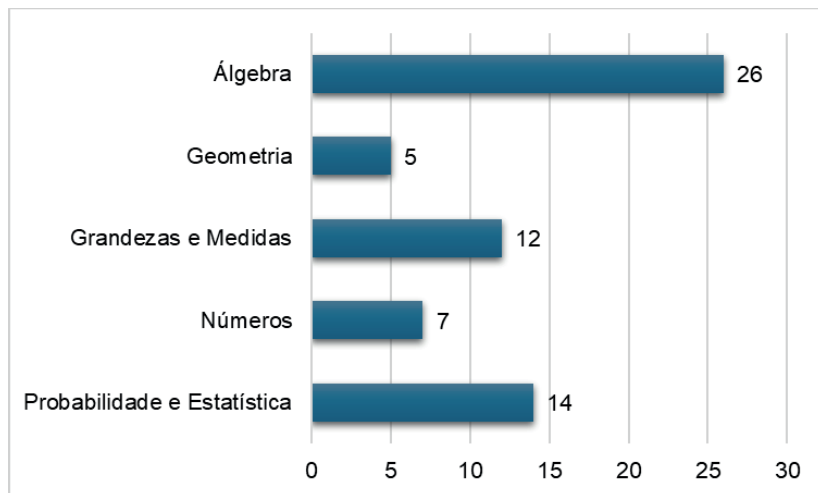
Na quarta categoria de análise discutem-se as dificuldades no ensino de matemática no contexto da educação de surdos sob a perspectiva dos professores de matemática e TILS que atuam nesse ambiente. O desempenho escolar de estudantes surdos tem sido amplamente discutido por pesquisadores (Spencer; Marschark, 2010, Barbosa, 2014, Caemmerer; Cawthon; Bond, 2016), os quais apontam diversos fatores que influenciam a compreensão dos conceitos matemáticos. Caemmerer, Cawthon e Bond (2016) observaram que estudantes surdos ou com deficiência auditiva obtiveram melhores resultados em atividades de matemática com cálculos em comparação com tarefas que exigiam leitura.

Os participantes manifestaram que a resolução de problemas é um desafio para estudantes surdos, em grande parte devido à necessidade de habilidades de leitura e interpretação. É o que se encontrou em algumas respostas: *“Interpretar o problema dado e fazer a relação com a matemática necessária, ou seja, como resolver o problema”* (P1A); *“A maior dificuldade está em interpretar o que o enunciado pede, demoram um pouco para compreender, quanto aos cálculos eles não tem dificuldades”* (I2H); e *“A leitura e a interpretação do texto”* (I2B). Nas observações realizadas em seu estudo, Coppola e Walker (2025) afirmam que o tempo de acesso à língua pode afetar a compreensão da leitura, especialmente em tarefas que dependem da linguagem, como a resolução de problemas e o domínio do vocabulário.

No Gráfico 2, apresentam-se os blocos de conteúdos que os participantes indicaram como os de maior dificuldade para os alunos surdos. Tais blocos foram definidos a partir da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), que propõe cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. As unidades são correlacionadas, e em cada ano do Ensino Fundamental desenvolve-se

uma abordagem específica, de modo que, no Ensino Médio, os conceitos sejam aprofundados e ampliados (Brasil, 2017).

Gráfico 3 – Blocos de conteúdos de Matemática com maiores dificuldades para os alunos surdos



Fonte: Autoria própria.

As maiores dificuldades em matemática concentram-se na álgebra, citada por 14 dos 16 professores participantes e por 12 TILS. Isso é evidenciado em falas como: “A álgebra é a maior dificuldade, tudo o que é abstrato” (P2F); “Do fundamental ao ensino médio, existe grande dificuldade com números negativos e as regras de sinais. Com relação à álgebra existe a dificuldade de trabalhar com variáveis” (P1I); e “Os conceitos básicos algébricos não foram bem fixados, apresentam dificuldades na interpretação dos problemas” (P2M). Tais relatos revelam que a dificuldade com álgebra impacta também a compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos.

A BNCC destaca que o desenvolvimento do pensamento algébrico deve envolver o trabalho com regularidades, padrões de sequências e relação entre variáveis, além da compreensão e representação de diferentes formas gráficas e simbólicas para a resolução de problemas (Brasil, 2017). Diante das evidências, as maiores dificuldades concentram-se na abordagem de conteúdos que exigem abstração e generalização, especificamente no campo da álgebra. Esse processo cognitivo pode ser construído com os estudantes por meio da utilização de instrumentos mediadores, como materiais concretos e signos, como a língua de sinais, possibilitando a internalização de conceitos algébricos. De acordo com

Frizzarini e Nogueira (2014), a abordagem dos conceitos matemáticos por meio da língua de sinais e sua característica visual-motora possibilita aos alunos surdos compreenderem conceitos algébricos ao utilizar registros gráficos, simbólicos e algébricos na resolução das atividades.

Nesse sentido, a língua de sinais torna-se essencial para a compreensão conceitual da matemática na educação de surdos, favorecendo a construção de relações com o cotidiano. Os relatos dos participantes da pesquisa revelam a necessidade de trabalhar a compreensão leitora e os gêneros textuais apresentados nas atividades de matemática. A compreensão da linguagem simbólica matemática é complexa, e para o aluno surdo, acompanhar simultaneamente o TILS, as informações na lousa, os gestos e as expressões do professor configura uma dinâmica desafiadora (Peixoto; Lopes, 2016). Colins e Oliveira (2024), por seu turno, afirmam a necessidade de organizar ambientes favoráveis à educação de surdos no sentido de explorar as capacidades dos alunos, sua compreensão, o raciocínio lógico e a interação em sala de aula. Acrescentam ainda que: “[...] toda a comunidade escolar, isto é, pais, professores, gestores e alunos precisam estar envolvidos na aprendizagem da pessoa surda” (Colins; Oliveira, p.12, 2024).

Torna-se importante ressaltar que as dificuldades com operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) também surgiram nas respostas dos professores de matemática e TILS, assim como a tabuada. Em seus depoimentos, observam-se tais problemas: *“Fraqueza na tabuada, fraqueza em fazer contas. Dificuldade em reter fórmulas e alguns conteúdos”* (P1E); *“Não sabem realizar equações sozinhas, dificuldades com a regra de sinais, divisões e raiz quadrada”* (I1C); e *“A aluna não conhece números maiores, não sabe ler, apenas copia. Não compreende fórmulas entre muitas outras dificuldades”* (I2F).

O contexto da pesquisa revela-se diverso e complexo quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no aprendizado da matemática, e a investigação das causas dessas situações se constitui como um desafio para a próxima ação empírica da pesquisa. Muitos são os desafios e as necessidades para que o processo de inclusão escolar se efetive, particularmente no ensino da matemática. Com os resultados da etapa exploratória de pesquisa buscou-se a compreensão dos fatores que circunscrevem o ambiente da sala de aula de matemática para alunos

surdos, entre os quais a língua de sinais como instrumento de mediação, o uso de recursos materiais e digitais para favorecer a aprendizagem e a importância do planejamento conjunto das ações entre os membros da comunidade escolar.

Nesse cenário, traçado a partir da literatura e da pesquisa exploratória, foi possível identificar os obstáculos que permeiam a educação de surdos inseridos na escola regular, especialmente no ensino de matemática. Esse fato suscita uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar, que muitas vezes se aproxima de uma exclusão velada. Paradoxalmente, refere-se à inclusão excludente, que não assegura igualdade de acesso ao conhecimento escolar a todos os alunos, desconsiderando suas diferenças e particularidades. A educação, sob a perspectiva da inclusão escolar, deve buscar estratégias para superar tais dificuldades e consolidar o processo de ensino e aprendizagem de forma equitativa e efetiva, garantindo que todos os estudantes, inclusive os surdos, tenham acesso pleno e significativo ao conhecimento.

Considerações finais

Apesar dos avanços conquistados, a efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes surdos ainda enfrenta desafios a serem resolvidos. A carência de investimentos em educação, tanto em recursos materiais quanto humanos, a ausência de formação continuada para os profissionais da área e a complexidade das relações com a comunidade escolar constituem obstáculos persistentes que demandam atenção e ação contínuas.

A análise das perspectivas de professores de matemática e intérpretes de língua de sinais revelou que as dificuldades no ensino de matemática para estudantes surdos estão intrinsecamente relacionadas à limitação de estratégias pedagógicas e recursos mediadores. Constatou-se que o ensino de matemática requer estratégias mais diversificadas, capazes de ampliar as possibilidades de compreensão conceitual por parte dos estudantes surdos. Para isso, é fundamental utilizar materiais manipuláveis e digitais, assim como promover de interações significativas em sala de aula.

A pesquisa mostra que tanto os professores de matemática quanto os TILS participantes deste estudo têm interesse em ampliar a oferta de materiais manipuláveis e digitais como apoio

à elaboração do conhecimento matemático. Dessa maneira, é possível alinhar a prática pedagógica às necessidades dos estudantes, promovendo a Educação Matemática Inclusiva. A formação continuada também foi apontada como uma necessidade urgente, sobretudo mediante cursos que articulem teoria e prática e abordem o ensino da matemática no viés da educação de surdos, considerando as demandas reais do contexto escolar.

Em relação aos conteúdos matemáticos de maior dificuldade para os estudantes surdos, os conceitos algébricos foram unanimemente destacados pelos participantes, além das dificuldades nas operações fundamentais, como multiplicação e divisão. Tais desafios evidenciam a necessidade de abordagens pedagógicas mais visuais e contextualizadas, que favoreçam a mediação do conhecimento via da Língua de Sinais.

Para que a escola promova o desenvolvimento integral de estudantes surdos, é necessário que esteja fundamentada em princípios de equidade e bilinguismo. Isso implica uma reformulação estrutural que vai além da presença de intérpretes, envolvendo a valorização e a difusão da Libras em toda a comunidade escolar (professores, alunos ouvintes e equipe pedagógica) como elemento-chave para a construção de um ambiente de troca e pertencimento. Tal prática transcende a sala de aula e contribui para a desconstrução de barreiras comunicacionais e atitudinais, favorecendo a constituição de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Como princípios de *design* para o processo de ensino e aprendizagem, reiteram-se as proposições estabelecidas previamente quanto à importância da língua de sinais, à valorização dos aspectos visuais e ao uso intencional de ferramentas materiais manipuláveis e digitais na construção de cenários pedagógicos que potencializem a educação de surdos. Compreende-se que a constituição de ambientes educacionais inclusivos é uma tarefa complexa, que demanda um conjunto de ações articuladas entre professores de matemática, TILS, equipe pedagógica, estudantes e suas famílias. Nesse processo, emerge a necessidade de repensar o modelo educacional vigente, promovendo uma escola em que a Língua de Sinais esteja presente em todas as instâncias – nas interações entre estudantes e professores, na biblioteca, na gestão escolar –, e não apenas na mediação entre o aluno surdo e o TILS.

Agradecimentos

À UTFPR pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), Brasil, Bolsista Produtividade do Cnpq, Brasil.

Referências

- AMIRUZZAMAN, Stefanie; AMIRUZZAMAN, Md; BEGUM, Heena; BHATI, Deepshikha.; WU, Tsung Heng. Deepening Mathematical Understanding Using Visualization and Interactive Learning for Deaf Students. *Engineering Proceedings*, v. 89, n. 1, p. 4, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/engproc2025089004>
- BARBOSA, Heloiza H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 1, 163-179, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100011>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3 reimp. 1ª. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clelia Maria Ignez. O que muda nas aulas de escolas inclusivas com a presença do intérprete de Libras? In: NOGUEIRA, Clelia Maria Ignez. (Org.) *Surdez, inclusão e matemática*. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- BORGES, Fabio Alexandre; NOGUEIRA, Clelia Maria Ignez. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. *Perspectivas da Educação Matemática, INMA/UFMS*, v.9, n. 20, p. 479- 500, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 27 out. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 02 set. 2010

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Reorganização do ensino em tempo de inclusão: algumas reflexões sobre adaptações curriculares. In: MENDES, Enicéia Golçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016, p.265 -280.

COLINS, Fabio; OLIVEIRA, Welleton Magalhães de. Educação matemática inclusiva no contexto da educação de surdos. *ReTEM-Revista Tocantinense de Educação Matemática*, v. 2, p. e24011-e24011, 2024. Doi: 10.63036/ReTEM.2965-9698.2024.v2.61

COPPOLA, Marrie; WALKER, Kristin. Early language access and STEAM education: keys to optimal outcomes for deaf and hard of hearing students. *Education Sciences*, v.15, n.7, p. 1-27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15070915>

DOZIART, Ana; MORAIS, Maiane Machado de; CARVALHO, Luzenice Simey Macedo de; ROMÁRIO, Lucas. Incentivo à cultura surdas nos processos educacionais: experiência visual e desenvolvimento linguístico em foco. *Revista Entreideias*, Salvador, v.8, n. 3, p. 69-86 set/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v8i3.28775>

D' AMBROSIO, Ubiratan. To think in a new way in mathematics education. In: RIBEIRO, Alessandro Jacques; HEALY, Lulu; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali (ed.). *Mathematics Education in Brazil: Panorama of Current Research*. Switzerland: Springer –SBEM, 2018. p. 1-19.

FRIZZARINI, Silvia Teresinha.; NOGUEIRA, Clelia Maria Ignez. Conhecimentos prévios dos alunos surdos fluentes em libras referentes à linguagem algébrica no Ensino Médio. *Revista Educação Especial*, Santa Maria –RS, v. 27, n. 49, p. 373-390, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X8717>

GRÜTZMANN, Thais. Philipsen.; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GOMES, Gabriel Henrique Possignolo. A Jornada do Mathlibras: a evolução dos roteiros das videoaulas do projeto. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 48, p. e2025103pt, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442025103pt>

KRITZER, Karen. L.; PAGLIARO, Claudia. M. Matemática: um desafio internacional para estudantes surdos. *Cadernos cedes*, v. 33, n. 91, p. 431-439, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300008>

KIPPER, Daiane; OLIVEIRA, Claudio José; THOMA, Adriana da Silva. Práticas visuais nas aulas de matemática com alunos surdos: implicações curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 832-850, set./out. 2015.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; SOUZA, Lucas; BATISTA, Leonardo dos Santos; RAMOS, Marcos Henrique Assunção. Produção de Videoaulas de Matemática Bílingues para alunos surdos e ouvintes na educação básica. *Bolema*, Rio Claro, v.36, n.74, p.1003-1022, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n74a03>

MCKENNEY, Susan; REEVES, Thomas. *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes Victor; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, e Ivone Martins (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.

MOURA, Amanda; PENTEADO, Miriam Godói. Cenários para investigação, diálogo e inclusão: sobre o encontro de surdos e ouvintes em aulas de matemática. *Revista Colombiana de Educación*, n. 87, p. 307-322, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12295>

MORGADO, A. S.; SANTOS, R. S.; TAKINAGA, S. S. Sugestões de alguns materiais para o ensino e aprendizagem para a inclusão. *In*: MANRIQUE, Lúcia Manrique; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio (org.). *Desafios da educação matemática inclusiva: práticas*. v.2. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 85-98.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O uso social das tecnologias de comunicação pelo surdo: limites e possibilidades para o desenvolvimento da linguagem. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v.6, n.12, p.470-497, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.234>

OZLAV, Ezgi.; AKINCI, Mustafa. The development of geometric concepts through sign language. *Journal of Pedagogical Research*, v. 8, n. 4, p. 255-280, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33902/JPR.202426927>

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; LOPES, Lucília Santos da França. A videoaula mediando o ensino da matemática para surdos. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão –PR, v. 5, n. 9, p. 233-247, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2016.5.9.233-247>

RODRIGUES, Rosiane da Silva; GELLER, Marlise. Alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a construção do número. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 126-145, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1049>

SOARES, Maria Eliana; SALES, Elielson. Ribeiro. Das memórias às ideias: orientações sobre a visualidade na Educação Matemática para surdos. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, Cornélio Procópio – PR, v. 2, n. 1, p. 61-90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/920/886>

SOUZA, Maria Aparecida de; BORGES, Fabio Alexandre. Relações Didáticas e Contratos Didáticos na Avaliação da Aprendizagem Matemática de Estudantes Surdos. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v.14, n. 5., p.1-19, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v14i5.3705>

SPENCER, Patricia Elizabeth; MARSCHARK, Marc. Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students. New York: Oxford University Press, 2010.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas V. Madri: Visor Dis. S.A, 1997.

VYGOTSKI, L.ev Semionovich. Obras Escogidas III. 2. ed. Madri: Visor Dis. S.A, 2000

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 5/09/2025

Escolas-polo de educação bilíngue de surdos: uma análise sobre diferentes contextos em três municípios brasileiros

RESUMO: Este estudo analisa a organização e o funcionamento de três escolas-polo bilíngues para surdos situadas em municípios de pequeno, médio e grande porte no estado de São Paulo. Apesar da legislação brasileira garantir o direito à Educação Bilíngue de Surdos (EBS), com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, observou-se diversidade nas práticas pedagógicas, estrutura administrativa e serviços disponíveis nessas escolas. Os resultados indicam que a implementação da EBS ainda enfrenta desafios como a rotatividade de professores e intérpretes, insuficiente formação continuada dos docentes, baixa proficiência em Libras entre profissionais e familiares, além da falta de proposição de diretrizes nacionais para a implementação da EBS considerando a diversidade das realidades locais, as diferentes necessidades e o porte das cidades. O estudo reforça a importância do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS) como instrumento orientador, porém destaca a necessidade de políticas públicas e monitoramento mais efetivos, para garantir a acessibilidade linguística e a qualidade da educação para estudantes surdos no Brasil.

Palavras-chave: Organização; Funcionamento; Escolas bilíngues de surdos; Libras; segunda língua.

Luiz Renato Martins da Rocha¹

Universidade de São Paulo (USP)

luizrenato@usp.br

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

cbflacerda@gmail.com

Ana Claudia Baileiro Lodi

Universidade de São Paulo (USP)

analodi@ffclrp.usp.br

1 Beneficiário/a de auxílio financeiro da CAPES – Brasil.

Bilingual Education Hub Schools for the Deaf: an analysis of different contexts in three Brazilian municipalities

ABSTRACT: This study analyzes the organization and functioning of three bilingual schools for the deaf located in small, medium, and large municipalities in the state of São Paulo. Although Brazilian legislation guarantees the right to Bilingual Education for the Deaf (EBS), with Libras as the first language and written Portuguese as the second, the study observed diversity in pedagogical practices, administrative structure, and available services in these schools. The results indicate that the implementation of EBS still faces challenges such as high turnover of teachers and interpreters, insufficient continuing education for educators, low proficiency in Libras among professionals and family members, and the absence of national guidelines that consider local diversity, different needs, and the size of municipalities. The study reinforces the importance of the National Program for Bilingual Schools for the Deaf (PNEBS) as a guiding instrument but highlights the need for more effective public policies and monitoring to ensure linguistic accessibility and the quality of education for deaf students in Brazil.

Keywords: Organization; Functioning; Bilingual schools for the deaf; Libras; Second language.

Escuelas polo de educación bilingüe para sordos: un análisis sobre diferentes contextos en tres municipios brasileños

RESUMEN: Este estudio analiza la organización y el funcionamiento de tres escuelas polo bilingües para personas sordas ubicadas en municipios de pequeño, mediano y gran tamaño en el estado de São Paulo. Aunque la legislación brasileña garantiza el derecho a la Educación Bilingüe para Personas Sordas (EBS), con la Libras como primera lengua y el portugués escrito como segunda, se observó diversidad en las prácticas pedagógicas, la estructura administrativa y los servicios disponibles en dichas escuelas. Los resultados indican que la implementación de la EBS aún enfrenta desafíos como la rotación frecuente de docentes e intérpretes, la insuficiente formación continua del profesorado, el bajo dominio de Libras entre profesionales y familiares, además de la falta de directrices nacionales que contemplen la diversidad de realidades locales, las diferentes necesidades y el tamaño de los municipios. El estudio refuerza la importancia del Programa Nacional de Escuelas Bilingües para Personas Sordas (PNEBS) como instrumento orientador, pero destaca la necesidad de políticas públicas y un monitoreo más eficaz para garantizar la accesibilidad lingüística y la calidad de la educación para estudiantes sordos en Brasil.

Palabras clave: Organización; Funcionamiento; Escuelas bilingües para sordos; Libras; Segunda lengua.

Introdução

A Educação Bilíngue de Surdos (EBS) é um direito legalmente assegurado no Brasil desde a publicação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e estabeleceu diretrizes para a oferta da Libras e da Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo em escolas ou classes de educação bilíngue (Brasil, 2005). Esse direito foi reafirmado em marcos posteriores, como a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação e previu estratégias para a garantia de estudantes surdos terem direito à Libras como primeira língua (L1) e à Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita como segunda língua (Brasil, 2014). A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, reforçou a acessibilidade linguística como condição para a educação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e reforça a garantia de EBS em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) representou um avanço significativo ao não apenas ratificar esse direito, mas também

ao instituir a EBS como uma modalidade específica da educação escolar, reconhecendo sua singularidade pedagógica e normativa no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2021).

Apesar de a legislação brasileira reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos (EBS) como uma modalidade distinta da educação especial – ao concebê-la como um espaço escolar próprio, estruturado a partir da Libras como L1 e do português escrito como L2 –, ainda não se identificam, até o presente momento, estudos que avaliem os impactos concretos dessa normatização e divisão. Tal lacuna se evidencia, sobretudo, diante da ausência de ações e diretrizes claras do Ministério da Educação (MEC) quanto às formas de financiamento, implementação curricular e organização pedagógica dessa modalidade nas redes de ensino. Essa indefinição torna-se ainda mais preocupante em cidades de pequeno porte, onde as limitações de infraestrutura e recursos humanos agravam os desafios para a efetiva materialização do direito à educação bilíngue.

Além disso, “os censos educacionais ainda não coletam dados específicos que informem sobre o uso da Libras” (Rocha, Lacerda e Prieto, 2024, p. 3) e/ou sobre as condições ofertadas aos estudantes surdos de modo preciso e longitudinal. Segundo estudo de Lacerda, Kassar e Prieto (2024), algumas coletas do censo, por exemplo, questionam a presença de tradutores e intérpretes de Libras (TILS) e professores de Libras nas escolas, enquanto outras, não; do mesmo modo, não se pergunta sobre a existência dos profissionais previstos para a implementação da EBS, dificultando análises sobre o atendimento oferecido ao estudante surdo e o conhecimento sobre estarem ou não imersos em contextos escolares bilíngues (Rocha, 2025).

Acrescenta-se ainda o fato de a definição de EBS, estabelecida pela Lei nº 14.191, de 2021, apresentar, à primeira vista, uma formulação objetiva e direta: “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (Art. 60-A). No entanto, observa-se uma diversidade de interpretações pelos diferentes municípios brasileiros sobre como esta educação deve ser organizada ou vem sendo organizada ao longo dos anos, até mesmo, anterior à legislação supracitada (Lodi; Lacerda, 2009; Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Em algumas escolas autodenominadas bilíngues para surdos, a presença de um intérprete educacional (IE) em sala

de aula é considerada suficiente para caracterizar a presença da Libras como a língua de instrução, ainda que o intérprete apenas traduza o conteúdo para os alunos surdos. Em outros contextos, há escolas que oferecem salas de aula exclusivas para estudantes surdos, com aulas ministradas por um professor bilíngue, sem a intermediação do IE. Existem instituições que alternam entre o ensino comum e a EBS de modo tal que os estudantes frequentam turmas regulares e, em momentos específicos, são acompanhados por um IE ou por um professor bilíngue (Lodi; Lacerda, 2009; Lacerda; Santos; Martins, 2016). Essa variedade de práticas evidencia a ausência de diretrizes nacionais para a implementação da EBS, que deve estar atenta à diversidade das cidades, evitando a imposição de um modelo único para as diferentes realidades (Brasil, 2021).

Em 2022, foi publicada uma Cartilha Técnica – instruções para adesão ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS) (Brasil, 2022), na qual se buscou estabelecer o que se entende por escolas bilíngues de surdos em todo o país. Essas escolas, segundo a Cartilha, devem ter a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, priorizando o acesso pleno dos estudantes surdos à educação.

O MEC vem coordenando a implementação do PNEBS incentivando a criação, reforma e ampliação dessas escolas, condicionada a fatores como disponibilidade financeira e adesão voluntária dos estados, municípios e Distrito Federal ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), por meio do módulo “Plano de Ações Articuladas” (Par 4). Esse sistema permite que as entidades interessadas formalizem sua participação, garantindo o comprometimento com os princípios e requisitos do PNEBS. O Simec, por sua vez, facilita o monitoramento, acompanhamento e avaliação da implementação das EBS, promovendo transparência e eficiência nas ações realizadas.

Como orientações para a adesão ao PNEBS, as escolas devem possuir Projeto Político-Pedagógico adequado, atender às exigências de infraestrutura e garantir transporte escolar gratuito e acessível quando envolver alunos residentes em locais distantes e/ou municípios próximos que não possuam escolas bilíngues de surdos. Como critérios de adesão, além da proficiência dos profissionais em Libras, o ambiente escolar deve ser acolhedor e estar de acordo com as normas de acessibilidade específicas para o alunado surdo, como

o uso de campainhas luminosas, e de pisos táteis para os casos de alunos surdocegos, conforme projeto padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O layout das salas de aula, que devem ser compostas por até 15 alunos, deve ser pensado para favorecer a interação visual com carteiras dispostas em formato de “U”. O programa também destaca a importância de áreas específicas como quadras, bibliotecas, salas de recursos e estúdios para produção de materiais educacionais, entre outros, e o cumprimento da NBR 9050.

Nesse contexto de transformações (ou não) com relação aos rumos da educação bilíngue de surdos no Brasil, a problemática levantada pode assim ser traduzida: como se organizam e funcionam as escolas-polo de educação bilíngue para surdos em municípios de diferentes portes no estado de São Paulo, e quais são os principais desafios e possibilidades enfrentados para a implementação da EBS nesses contextos? Para responder a tais questões, objetivamos analisar a organização e o funcionamento de três escolas-polo bilíngues para surdos situadas em municípios de pequeno², médio e grande porte no estado de São Paulo. Conhecer os modos de organização dessas escolas pode ajudar a melhor compreender desenhos possíveis de implementação da modalidade bilíngue de educação de surdos, bem como os desafios e possibilidades enfrentados, considerando as particularidades de cada localidade, pois é fundamental que as diretrizes nacionais sejam sensíveis à diversidade dos contextos regionais, respeitando as particularidades de cada município, sem impor um modelo único de organização e implementação.

2 Para Stamm *et. al.* (2013, p. 261), “municípios de porte médio (aqueles entre 100 e 500 mil habitantes)”, logo, os de pequeno porte são aqueles com menos de 100 habitantes e os de grande porte, com mais de 500 mil habitantes.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva, uma vez que tem como objetivo central analisar e documentar as características, a organização e o funcionamento de três escolas-polo bilíngues para surdos. Conforme Gil (2008, p. 43), pesquisas desse tipo “[...] têm por objetivo estudar as características de um grupo” ou “[...] de determinado fenômeno”. A partir da descrição desses casos, objetiva-se ainda identificar e apresentar as convergências e divergências entre os distintos contextos investigados, contribuindo para uma compreensão ampliada dos modelos de implementação da EBS em diferentes realidades.

A pesquisa descritiva será conduzida utilizando uma abordagem qualitativa visando a uma compreensão detalhada do funcionamento das escolas estudadas, definida por Martins “como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (2004, p. 289). A coleta de dados envolveu observações diretas do ambiente escolar, em seu funcionamento cotidiano, bem como a análise de documentos institucionais, quando estes se mostraram pertinentes.

Em relação às questões éticas, no caso desta produção, parte das experiências relatadas refere-se a pesquisas submetidas previamente aos comitês de ética competentes, conforme aprovação de cada projeto³, enquanto outra parte decorre de atividades de assessoria técnica realizadas junto às redes municipais de ensino, as quais não configuraram pesquisas envolvendo seres humanos, estando, portanto, dispensadas de apreciação ética. Além disso, o presente artigo descreve experiências e práticas vivenciadas pelos autores sem a análise de dados específicos ou identificáveis, resguardando-se quaisquer informações que possam remeter à identificação das unidades escolares aqui mencionadas.

3 Processo Fapesp nº 2010/11012-1; Processo Fapesp nº 2012/17730-

Organização das informações e análise

Os dados informados são de três escolas-polo bilíngues para surdos situadas no estado de São Paulo, a saber: a Escola G, localizada em uma cidade de grande porte; a Escola M, localizada em uma cidade de médio porte e, por fim, a Escola P, localizada em uma cidade de pequeno porte.

Essas escolas foram escolhidas porque os pesquisadores/ autores tiveram experiências de pesquisa com elas nos últimos anos. Os dados apresentados se baseiam em observações diretas, visitas e trabalhos realizados, interação entre professores e alunos e uso de recursos pedagógicos a serem descritos a partir das experiências de cada um. Além disso, as escolas são referência nas cidades em que estão no tocante à EBS. Quando pertinente, foi realizada análise de documentos legais e institucionais, buscando visão adicional sobre a estrutura e os objetivos educacionais das escolas.

Os dados foram organizados e analisados utilizando técnicas de análise do conteúdo. As informações qualitativas foram categorizadas em temas emergentes, permitindo identificar padrões e tendências nas práticas educacionais/organização das escolas (Mendes e Miskulin, 2017). Para isso, descreveremos o contexto institucional, a estrutura e organização de cada uma das escolas, além de alguns desafios e possibilidades.

Resultados sobre os três modelos de escolas

Escola bilíngue de um município de grande porte: Escola G

A escola-polo bilíngue para surdos aqui denominada Escola G teve início em 2016, com configuração distinta da que será apresentada, pois com pesquisas, parceria com universidade e amadurecimento do próprio projeto, foram implementadas mudanças, com aprimoramento do polo e atendimento às legislações. Em 2021, a escola-polo bilíngue para surdos foi oficializada pelo conselho municipal de educação da cidade. Na região onde está situada a Escola G, há outras escolas com modelo similar (polo) e outras exclusivas para estudantes surdos, no entanto, pertencentes a outros municípios. Os dados relatados são relativos ao segundo semestre do ano de 2023.

O polo bilíngue para surdos do município G⁴ contava com 11 estudantes surdos distribuídos entre creche, educação infantil (2º ciclo final⁵) e anos iniciais do ensino fundamental. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola contava com 14 estudantes do EJA I (alfabetização e pós) – 2º ao 5º ano Ensino Fundamental – e um estudante da EJA II – 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola possuía a seguinte estrutura no tocante aos serviços oferecidos para a EBS em escolas-polo: quatro professoras bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), três instrutores de Libras (surdos), dois tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e uma assistente pedagógica, que estava em desenvolvimento com relação ao uso da Libras, nível básico-intermediário.

A escola é considerada/denominada escola-polo/referência na educação de estudantes surdos do município G, portanto os familiares são incentivados a matricular seus filhos surdos nessa escola, onde há um serviço especializado no atendimento às singularidades. O município custeia o transporte desses estudantes,

4 É conhecido por um complexo onde se reúnem três unidades escolares em um mesmo espaço: educação infantil, ensino fundamental e EJA.

5 A divisão consiste no seguinte: berçário e alunos dos dois primeiros anos da Educação Infantil (1º ciclo inicial e 1º ciclo final); crianças de quatro e cinco anos (2º ciclo inicial e 2º ciclo final).

trazendo-os e levando-os para suas residências mesmo que morem em bairros afastados. No entanto, a família pode matricular seu filho surdo em escola próxima da residência, sem uma organização bilíngue de atendimento, se assim o desejar. Não há imposição pelo município de que esse(a) aluno(a) estude na escola-polo e, nesse caso, os estudantes seriam acompanhados por intérpretes de Libras. No momento dos registros de dados, todos os estudantes surdos do município estavam matriculados na Escola G.

As salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA eram multisseriadas, assim divididas: 1º, 2º e 3º ano formam uma sala com uma professora bilíngue – sendo um estudante do 1º ano e três do 3º ano; 4º e 5º ano formam uma outra sala com professora bilíngue – sendo quatro alunos, dois de cada ano. Na EJA I, os estudantes estavam em sala de aula com uma professora bilíngue; já a única estudante da EJA II frequentava sala comum (ouvintes e surdos) acompanhada de um intérprete de Libras. Em 2024, a professora bilíngue da EJA I passou a compor algumas horas de atuação em trabalho colaborativo com outra professora bilíngue da EJA II, fluente em Libras (codocência).

Em relação ao registro de matrícula dos estudantes surdos, eles estavam regularmente matriculados em salas comuns, no entanto realizavam as aulas em sala específica (sala bilíngue) e para as aulas com os especialistas (Artes e Educação Física), assistiam às aulas com sua turma de referência com o acompanhamento do intérprete de Libras. Uma dificuldade enfrentada foi a falta de horário de planejamento dos intérpretes com os professores especialistas, o que deixava tais disciplinas com uma lacuna no tocante à elaboração de atividades que considerem os estudantes surdos em suas singularidades.

Os estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental permaneciam na escola até as 15h, exceto em um dia da semana, no qual realizavam o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno. Dois professores especialistas e que também acompanhavam os estudantes do período escolar (manhã) realizavam o AEE no período da tarde, portanto 100% dos estudantes frequentavam o AEE.

O município G não tem um currículo específico elaborado para a EBS, seguindo o currículo municipal geral. No entanto, a escola-polo se pauta por uma dinâmica diferenciada das demais, pois todos os estudantes ouvintes têm aulas de Libras como

segunda língua, uma vez por semana, com os instrutores surdos. Além disso, esses profissionais ensinam Libras como primeira língua para estudantes surdos e são um referencial/modelo linguístico nesse espaço tanto para as crianças quanto para os adultos surdos da EJA. Também são oferecidas aulas de Libras para os professores ouvintes das classes comuns, gestão escolar, pessoal da limpeza, merenda, comunidade e familiares dos estudantes surdos.

A escola-polo conta ainda com um estúdio de gravação, que pode ser usado pelos intérpretes de Libras na gravação de vídeos, pelos alunos e professores, que o utilizam como espaço de narração de histórias e contos em Libras e outras possibilidades de interação e autorreflexão no uso da língua.

O município não conta no seu plano de cargos e carreiras com nenhum dos três profissionais específicos da EBS: professor bilíngue, tradutor e intérprete de Libras e instrutor de Libras. No caso dos professores bilíngues, eles são efetivos da rede no cargo de docência e são “aproveitados” por sua proficiência em Libras para a função de professor bilíngue; já os tradutores e intérpretes e instrutores surdos são profissionais contratados por meio de uma fundação de apoio (prestação de serviço terceirizada), o que causa alta rotatividade desses profissionais no decorrer da consolidação do polo, já que não são profissionais efetivos do município.

Outra forma de rotatividade observada na escola diz respeito aos professores ouvintes das salas comuns. Alguns desses profissionais assumem cargos de gestão em razão de sua experiência prévia, seja na Secretaria de Educação ou em outros espaços da rede. Há também casos de professores ainda sem lotação definitiva, que iniciam suas carreiras na Escola G e, assim que conquistam vagas efetivas em outras instituições, são transferidos. Com isso, perde-se o investimento realizado na formação em Libras e na compreensão das especificidades da EBS. A chegada de novos docentes implica retomar constantemente o processo de ambientação e capacitação, tanto em relação à língua de sinais quanto às práticas pedagógicas voltadas à EBS. Essa dinâmica fragilizava a consolidação da escola-polo, que precisava ser reintroduzido a cada nova mudança na equipe de novos docentes. Ressalta-se que esse cenário é ainda mais acentuado na EJA, uma vez que não há professores efetivamente vinculados à unidade escolar, permitindo que, anualmente, docentes com maior pontuação optem por

assumir o polo bilíngue, gerando recorrente descontinuidade no trabalho desenvolvido.

A escola tem oferecido formação em Libras para professores regentes de classes comuns e funcionários desde a implementação da EBS. Contudo, em sua maioria, professores regentes e funcionários que permanecem na escola não apresentam um aprendizado consolidado da Libras (proficiência do nível básico), pois pouco interagem com os alunos surdos das salas bilíngues. Desse modo, esses profissionais nem sempre se comprometem, como se espera em uma escola-polo, com a aprendizagem e o uso da Libras.

Outro complicador é o pouco envolvimento das famílias no aprendizado da Libras. No geral, os familiares pouco se envolvem com a língua, apesar das diferentes iniciativas da escola no oferecimento de cursos de Libras gratuitos em diferentes horários e modalidades (presencial e remoto). Com isso, em casa, a comunicação acaba se restringindo a sinais caseiros, e uma reclamação constante é a de que, nos meses de férias escolares, as crianças parecem perder substancialmente a 'língua', retornando à escola com grande defasagem no uso da Libras por falta de incentivo em casa. Na escola, 100% dos estudantes surdos são filhos(as) de pais e mães ouvintes.

Escola bilíngue de um município de médio porte: Escola M

A experiência de escola-polo bilíngue para surdos na unidade escolar aqui denominada Escola M teve início em 2011. Naquele momento, gestores da Secretaria Municipal de Educação procuraram docentes de uma universidade pública sediada na mesma cidade para dialogar sobre possibilidades de ofertar uma educação de surdos com maior qualidade, atenta às necessidades desses sujeitos e à legislação vigente. Foram organizadas reuniões de trabalho e estudo envolvendo professores da rede municipal, gestores, profissionais do setor de saúde e pesquisadores da universidade e, nessas reuniões, foram se desenhando modos de organização de uma escola-polo de Educação Infantil e de uma escola-polo de Ensino Fundamental para atendimento de estudantes surdos. Essa forma de organização foi oficializada em legislação municipal em 2012.

O polo bilíngue para surdos do município M⁶, em 2024, contava com 26 estudantes surdos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estavam matriculados 15 estudantes e, nos anos finais, nove estudantes.

A classe bilíngue dos anos iniciais do Ensino Fundamental era, assim como na Escola G, multisseriada e conduzida por uma dupla de professoras bilíngues (ambas ouvintes). Uma é responsável pelo Ciclo 1 (1º, 2º e 3º ano), e a outra pelo Ciclo II (4º e 5º), no entanto trabalham juntas na mesma sala de aula, que conta com um espaço amplo e duas lousas (uma de frente para a outra). Esse ambiente permite que as professoras realizem atividades específicas de um ciclo (2 semicírculos cada um voltado para uma das lousas) e atividades conjuntas envolvendo os estudantes.

As aulas nessa sala multisseriada bilíngue são ministradas em Libras, e todos os conteúdos previstos no currículo do 1º ao 5º ano trabalhados em Libras. O único componente curricular tratado diferenciadamente em relação ao currículo municipal é o ensino de língua portuguesa, que é preparado pelas professoras especificamente com metodologia de ensino de segunda língua. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes surdos estão inseridos em salas comuns, com a presença de TILS (tradutores e intérpretes de língua de sinais). Sempre que possível, os alunos estão agrupados de modo que em cada turma, do 6º ao 9º ano, estejam presentes grupos de estudantes surdos, e não um único surdo isoladamente. Além disso, para as aulas de língua portuguesa (LP) como segunda língua, os estudantes surdos frequentam uma sala específica, com uma professora bilíngue responsável pelo ensino da língua. O horário escolar é organizado de modo que, enquanto os estudantes ouvintes estão tendo aulas de LP (língua materna), os estudantes surdos estão tendo aulas de LP como segunda língua. Como são cinco aulas semanais, em alguns momentos os estudantes surdos podem ser agrupados (entre 6º, 7º, 8º e 9ºs anos) a depender do planejamento da professora bilíngue responsável.

A escola conta, ainda, com uma sala de recursos multifuncionais que oferece atendimento educacional especializado para estudantes surdos que demandam esse atendimento em Libras, conduzido por uma professora de Educação Especial fluente em Libras. Dessa forma, esse não é um atendimento ofertado a todos os estudantes surdos, mas apenas àqueles que apresentem demandas específicas para esse tipo de atendimento.

6 É uma unidade educacional vizinha da unidade que abriga o polo de educação bilíngue de surdos da Educação Infantil.

A escola possui no tocante aos serviços oferecidos para a EBS em escolas-polo: três professoras bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), dois instrutores de Libras (surdos), cinco tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e um coordenador pedagógico proficiente em Libras que colabora na gestão das questões específicas do polo Bilingue.

A Escola M é considerada/denominada escola-polo/referência no atendimento de estudantes surdos do município M, portanto os familiares são incentivados a matricularem seus filhos nessa escola, onde contam com transporte público especializado (condutor e acompanhante conhecem a Libras e recebem orientações em relação às interações com os estudantes surdos) que leva e traz o estudante de seu domicílio até a escola e vice-versa. No entanto, se a família decidir matricular seu filho na escola mais próxima da residência, não há imposição pelo município. Nesses casos, os estudantes são acompanhados por intérpretes de Libras sem a garantia de ensino de língua portuguesa como segunda língua ou atendimento no AEE em Libras.

Ressalta-se que, durante as aulas dos estudantes do Ensino Fundamental I em disciplinas específicas como Artes e Educação Física, nas quais os professores bilíngues não têm formação específica e nem os docentes regentes sabem Libras, os estudantes surdos são acompanhados por TILS. No entanto, os professores especialistas mantêm diálogo constante com as professoras bilíngues e buscam preparar suas aulas de modo a atender e considerar as necessidades dos estudantes surdos. No caso das aulas de Artes, elas são realizadas no espaço da sala de aula bilíngue apenas com estudantes surdos; já as aulas de Educação

Física são realizadas com pares ouvintes da mesma faixa etária (ano escolar), de modo a promover integração e permitir práticas esportivas em equipes.

Os estudantes surdos do Ensino Fundamental I e II permanecem na escola das 7h às 12h30 três vezes por semana, e duas vezes permanecem até as 14h30, tendo uma hora de oficina de Libras após o almoço. Essas oficinas são atividades com foco no desenvolvimento linguístico em Libras, conduzidas pelos instrutores surdos, em geral, agrupando todos os estudantes surdos, de modo a ampliar os interlocutores nessa língua, entre as diferentes faixas etárias e graus de proficiência na língua. Destaca-se que apenas um estudante surdo do Ensino Fundamental I é

filho de pai surdo, tendo a Libras como língua materna. Aqueles que frequentam o AEE têm essas atividades organizadas nos demais dias da semana no contraturno, sempre apoiados pelo transporte escolar.

O município M não tem um currículo próprio para estudantes surdos, seguindo o currículo municipal geral. E são as professoras bilíngues, juntamente com os instrutores surdos, que organizam componentes curriculares específicos, visando à ampliação de conhecimento de aspectos culturais das comunidades surdas. Muitas aulas são programadas para serem ministradas em parceria professor bilíngue/instrutor de Libras-surdo, de modo a se fundamentar na formação docente das professoras e, ao mesmo tempo, na experiência de vida e de língua dos instrutores surdos.

Ao longo dos anos de funcionamento do polo bilíngue na Escola M, houve a oferta de oficinas de Libras para o conjunto dos profissionais da escola (professores, funcionários, gestores etc.), porém mais recentemente essas oficinas foram descontinuadas. Alguns profissionais que atuam na escola têm algum conhecimento da Libras num nível básico, mas a maioria conhece pouco a língua. Destaca-se que a mudança de gestão impactou fortemente nas ações de ensino e práticas em Libras na escola envolvendo a comunidade ouvinte. A gestão que assumiu inicialmente a implementação do polo bilíngue tinha maior clareza da importância da circulação da Libras no espaço escolar. Contudo, a aposentadoria de alguns gestores e professores, somada à chegada de novos profissionais, fez com que a presença da Libras fora das salas bilíngues ficasse reduzida.

Em relação às instalações, as salas de aula bilíngues têm uma estrutura e espaço físico adequados, permitindo visualização dos interlocutores em Libras, projeção de imagens e disposição de material visual acessível aos estudantes. Além disso, a Escola M conta com um pequeno estúdio de gravação, que pode ser usado por professores, alunos e TILS para a produção/gravação de vídeos que servem tanto para a produção de textos em Libras (para apoiar conteúdos didáticos) quanto para gravação de expressões em Libras pelos estudantes visando registrar, acompanhar e avaliar sua produção.

O município conta, em seu plano de cargos e carreiras, com a previsão de professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutores de Libras. No caso dos professores bilíngues, eles foram

selecionados do conjunto de professores já concursados na rede. A Secretaria Municipal de Educação abre um chamamento para professores efetivos que tenham interesse em conduzir as salas bilíngues para surdos e que sejam proficientes em Libras. Entre os interessados, a cada ano letivo, é proposta uma seleção que considera a experiência como professor bilíngue e a proficiência em Libras. Nesse sentido, o corpo docente bilíngue é bastante estável e experiente. Já os intérpretes e instrutores surdos são concursados para seus cargos e, apenas quando as vagas não são preenchidas, recorre-se a contratos temporários até que um novo concurso seja aberto. Observa-se maior rotatividade desses profissionais, principalmente em função dos salários pouco atraentes praticados pela prefeitura municipal.

Em relação aos professores regentes das disciplinas no Ensino Fundamental II, observa-se rotatividade, pois a cada ano letivo os professores podem fazer escolhas entre as escolas municipais, e alguns deles se intimidam com as demandas da escola-polo bilíngue (aprender Libras, ter alunos surdos, pensar estratégias mais visuais para o ensino das turmas que envolvem estudantes surdos, entre outras demandas). Desta forma, o investimento que é feito no ensino da Libras para esses professores, por vezes, é descontinuado, sendo necessário recomeçar quando novos professores chegam.

É comum que o projeto de escola-polo da Escola M precise ser retomado a cada ano letivo com a chegada de novos professores, sobretudo na ambientação desses novos docentes com os princípios e as necessidades da proposta de EBS. Destaca-se que no Ensino Fundamental I a rotatividade é pequena e que a permanência dos professores bilíngues favorece o aprofundamento dos trabalhos e das metodologias de ensino.

Já em relação às famílias (Cappellini e Santos, 2020; Cappellini, 2019; Conceição e Martins, 2019), elas se mostram envolvidas e, em geral, 50% delas participam ativamente das aulas e atividades em Libras. A escola promove atividades em diferentes formatos, oferecendo cursos de Libras, grupos de familiares, oficinas, atividades culturais, todas gratuitas e em diferentes horários e modalidades (presencial e remoto), buscando alcançar diferentes familiares e focos de interesse. A adesão é considerada razoável, e em alguns casos a comunicação entre estudante e familiares alcança níveis satisfatórios. Ainda assim, na outra metade das famílias, persiste

uma comunicação que se restringe a sinais caseiros e queixas constantes de dificuldades de comunicação.

Destaca-se na Escola M o grande investimento no aprendizado da Libras. E como essa língua não é prevalente em suas casas, o papel da escola se torna ainda mais necessário. No entanto, por vezes, o trabalho com currículo comum é prejudicado, pois nem sempre os conhecimentos nas diversas áreas avançam como seria desejável. As crianças chegam na escola com um frágil conhecimento acerca de diversos aspectos da vida cotidiana, cultural e científica justamente pela privação linguística que a maioria sofre até chegar à escola, demandando dos professores bilíngues e instrutores surdos um intenso trabalho de aquisição de língua e, ao mesmo tempo, de construção de conceitos científicos.

Os estudantes surdos que concluem o Ensino Fundamental na Escola M têm acessado cursos técnicos públicos de nível médio (nos institutos federais, por exemplo), Ensino Médio e cursos de formação profissional do 'Sistema S' (Senai, Senac, entre outros), indicando a qualidade do ensino oferecida.

Escola bilíngue de um município de pequeno porte: Escola P

A experiência de escola-polo para surdos na unidade escolar analisada, aqui denominada Escola P, teve início em 2010, quando dirigentes da diretoria de educação de um município de pequeno porte procuraram a pesquisadora de uma universidade pública, há cerca de 110 km de distância, a fim de serem pensadas alternativas para a educação das crianças surdas da cidade. Após diversas reuniões, no decorrer de um semestre, com os dirigentes e docentes da escola que acolheria o projeto, ele foi aceito, desde que os alunos surdos continuassem matriculados em salas de aula compartilhadas com ouvintes, que seriam acompanhados por uma docente concursada do município que, por ter proficiência em Libras, atuaria como TILS.

A escola na qual o projeto foi desenvolvido situava-se na região central da cidade e atendia alunos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma cidade de pequeno porte, os anos finais do Fundamental e Ensino Médio são de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Além da localização, a escolha da escola deveu-se também ao fato de nela estarem matriculadas as únicas duas alunas surdas que

frequentavam a rede municipal de ensino e de nela estarem vinculadas às duas professoras que tinham conhecimento da Libras.

Desse modo, a proposta inicial foi a de que, considerando a idade próxima das estudantes, ambas seriam matriculadas na mesma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, que estaria sob a responsabilidade de uma das professoras bilíngue Português-Libras, e seriam acompanhadas por uma intérprete de Libras (a outra professora bilíngue, como dito antes), responsável pela garantia do acesso dos alunos aos conteúdos desenvolvidos pela professora, de acordo com as diretrizes curriculares para cada série.

Em período contrário ao da sala de aula, os alunos frequentariam, duas vezes por semana, um espaço sob a responsabilidade de um professor surdo contratado pelo município, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento em Libras das estudantes, considerando que as alunas em questão, assim como a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes, ingressaram na escola sem terem tido experiências anteriores nesta língua. Nesse espaço, a língua de interação professor-alunas seria unicamente a Libras. Considerou-se ainda que, em função das particularidades das crianças surdas no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, o AEE estaria sob a responsabilidade das professoras bilíngues, a fim de ser possível articular as práticas deste espaço com aquelas realizadas em sala de aula.

Por se entender que a implantação dessa proposta não era simples, era imprescindível a formação continuada da equipe que atuava no projeto, especialmente dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças surdas: professoras e professor surdo. A formação era realizada por meio de reuniões quinzenais realizadas na universidade da docente responsável pela organização do projeto junto ao município.

No entanto, logo no início do ano de 2011, com o ingresso de mais uma criança surda para o 1º ano do Ensino Fundamental, ajustes em relação ao projeto inicial foram necessários a fim de ser garantido os processos educacionais das três crianças surdas matriculadas. Assim, dada a impossibilidade das crianças estarem em uma mesma sala de aula, as duas professoras da rede municipal de ensino que sabiam Libras tiveram que assumir o papel de intérpretes nas classes em que os alunos estavam incluídos. Como decorrência, assumiram as salas duas professoras que nunca tiveram a oportunidade de atuar com alunos surdos e, portanto,

não eram conhecedoras de Libras. Com isso, a implantação de práticas pedagógicas pensadas a fim de contemplar a participação de alunos ouvintes e surdos ficou prejudicada, assim como o diálogo entre as atividades da sala de aula e do AEE. Desse modo, coube às intérpretes, que eram professoras, pensar em estratégias de ensino que viabilizassem a participação, dentro do possível, das crianças surdas, considerando que a metodologia adotada nestas salas vislumbrou as necessidades específicas dos alunos ouvintes. A formação quinzenal e os outros dois espaços que ocorriam no turno contrário ao da sala de aula – aquele voltado para a apropriação da Libras e o do AEE – foram mantidos.

Apesar da contradição de terem um intérprete enunciando em uma língua não conhecida pelos alunos e um professor em uma língua cuja materialidade lhes era inacessível (linguagem oral do português), o projeto foi assim iniciado. Para isso, coube ao município contratar um professor surdo para o espaço destinado à Libras, para a formação, em Libras, das professoras que atuavam como intérpretes, e para o ensino da Libras aos familiares das alunas surdas.

No ano seguinte, a pesquisadora se reuniu com as professoras e com os gestores do município a fim de serem avaliados o desenvolvimento da linguagem e os processos de aprendizagem dos estudantes. Neste momento, considerou-se que a inclusão dos alunos surdos nas salas com ouvintes havia sido apenas física, na medida em que as interpretações pouco auxiliavam na aprendizagem dos alunos, pois eles ainda tinham dificuldades na compreensão de enunciados em Libras, assim como a metodologia de ensino utilizada em sala não favorecia a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, outra organização escolar deveria ser pensada e implantada como forma de possibilitar o desenvolvimento educacional dos estudantes.

No início do próximo ano, foi então organizada uma sala na qual todos os processos educacionais dos surdos eram desenvolvidos diretamente em Libras por uma das professoras bilíngues. Essa classe, no entanto, que se tornou multisseriada, seguiu o currículo estabelecido pelo município para os anos escolares do ensino fundamental em que os alunos estavam matriculados. Além disso, a professora teve autonomia para desenvolver formas diferenciadas para trabalhar os conteúdos pedagógicos, ou seja, o currículo foi flexibilizado a fim de ser possível uma aprendizagem que

considerava a diversidade de linguagem e de conhecimentos dos alunos, em função do período de escolarização em que se encontravam e do fato de muitos conceitos anteriormente abordados nas salas com ouvintes não terem sido por eles compreendidos (para maiores detalhes, ver Lodi, 2017). A formação quinzenal dos envolvidos – professoras bilíngues e professor surdo – foi mantida, assim como essa organização escolar, até o término do projeto, em 2014.

Durante o período de 2012-2014, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor surdo visando à apropriação da Libras pelos alunos (Lodi, Rosa e Almeida, 2012); ao mesmo tempo, avaliou-se que, em função de toda a aprendizagem estar ocorrendo em Libras, não havia mais o porquê manter-se o AEE. No entanto, considerando-se que o ensino da escrita da língua portuguesa é de suma importância para que os alunos surdos possam ter acesso aos conhecimentos e bens culturais escritos, mas que esta aprendizagem, se em sala de aula, demandaria um tempo que impediria que os demais campos do conhecimento fossem objeto de aprendizagem (História, Geografia, Ciências, Matemática, entre outros), seu ensino foi então deslocado para um outro espaço, também realizado no turno contrário ao da escolarização, destinado exclusivamente a esse propósito.

A fim de ser garantido o convívio das crianças surdas com alunos ouvintes (exigência dos gestores da educação do município), elas continuaram estudando com eles nas disciplinas de educação física e informática, bem como participavam com os ouvintes das atividades extraclasse: passeios, estudos de campo, atividades culturais, entre outras.

Tecendo considerações

A análise da organização e funcionamento das três escolas-polo bilíngues para surdos no estado de São Paulo aqui apresentadas revela convergências e diversidades de configurações. As três experiências apontam para salas de aulas que viabilizem a educação em Libras, pelo menos nos anos iniciais do ensino fundamental, com a presença de professores bilíngues e instrutores surdos, que, de forma articulada, fomentam a aquisição/aprendizagem da Libras e, por meio dessa língua, realizam o conjunto das atividades de ensino.

A mesma configuração, contudo, não é mantida para os anos finais do Ensino Fundamental quando o ensino é mediado por TILS e a Libras deixa de ser língua de instrução. Apesar da legislação federal garantir o direito à EBS e reconhecer a Libras como primeira língua e a LP como segunda, constata-se que essa normatização ainda não se traduziu em uniformidade prática na organização das escolas. Nos casos analisados, as três escolas buscaram parcerias com pesquisadores, procurando modos possíveis de organização que viabilizassem uma EBS no contexto de cada um dos municípios.

Com as escolas, situadas em municípios de portes distintos, evidenciam-se trajetórias institucionais heterogêneas, atravessadas por diferentes condições estruturais, administrativas e político-pedagógicas. Enquanto algumas iniciativas despontam com maior estabilidade na composição de equipes e nas políticas de formação de profissionais bilíngues, outras operam de forma mais improvisada, em especial no que se refere à presença e institucionalização de cargos específicos para o atendimento bilíngue. Já a falta de fluência em Libras por parte de profissionais ouvintes e familiares se apresenta em todos os contextos estudados como um desafio transversal, com implicações diretas para a consolidação de um ambiente de fato bilíngue.

A questão de focalizar municípios de diferentes portes nos pareceu relevante justamente porque municípios de pequeno porte, em geral, não terão uma demanda de estudantes surdos que permita organizar escolas de surdos, ou ainda classes bilíngues que não sejam multisseriadas. Mesmo na realidade de municípios de médio e grande porte, vemos que a organização de classes bilíngues, muitas vezes, também passa pela organização multisseriada como forma de criar espaços com variados interlocutores em Libras e constitui um grupo que favoreça aprendizagem e trocas sociais. Uma criança estudando em uma turma sozinha pode não ter seu desenvolvimento favorecido em vários aspectos. Observa-se assim, que a organização de salas multisseriadas acabou sendo estratégia comum às três escolas, revelando-se uma solução possível, diante das baixas demandas/matriculas locais e da escassez de políticas que promovam agrupamentos linguísticos mais robustos.

Cabe destacar, ainda, os desafios relacionados à formação de professores bilíngues, à presença e efetividade de intérpretes e instrutores de Libras, bem como à proposição/integração

entre currículos e a flexibilização das práticas pedagógicas para atender às especificidades dos estudantes surdos. Nenhuma das redes estudadas tem uma proposta curricular específica voltada para a EBS. Pensar um currículo específico, que paute, por exemplo, o ensino de Libras e sua especificidade pode ser fundamental para uma melhor formação do alunado surdo, contudo exige significativo investimento de trabalho para se chegar a uma proposta consistente, demandando tempo de estudo de equipes, em geral exíguas e já bastante sobrecarregadas. Outro aspecto sempre importante é a proficiência em Libras e em LP escrita dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes surdos. Estes profissionais precisam ser bem selecionados (seja nos concursos ou em processos seletivos), considerando sua proficiência linguística, e a eles precisa ser ofertada formação permanente, dada a especificidade e complexidade das práticas bilíngues.

Em relação à função do AEE, a compreensão sobre ela se mostrou diferente entre as escolas estudadas. Enquanto na Escola G todos os estudantes frequentavam o AEE, na Escola M esse atendimento é destinado apenas aos estudantes que apresentam alguma demanda específica, diferente daqueles atendidos no espaço da sala de aula bilíngue. No caso da Escola P, o AEE foi substituído por espaços específicos, voltados para a apropriação da Libras pelas estudantes e para a aprendizagem da LP. Esse é, portanto, um aspecto que pode ser mais bem estudado em pesquisas futuras, visando melhor compreender o lugar do AEE no contexto da EBS.

Outro aspecto relevante diz respeito à participação das famílias e da comunidade no processo educacional, que, embora estimulada por algumas escolas por meio de cursos e atividades, ainda apresenta adesão limitada, o que impacta diretamente no desenvolvimento da linguagem e na manutenção da Libras no ambiente domiciliar. Além disso, a rotatividade de professores e intérpretes nas escolas, como visto nas escolas G e M, compromete a continuidade e a consolidação das práticas bilíngues, evidenciando a necessidade de políticas de valorização e estabilidade para esses profissionais, especialmente no contexto da EBS.

A existência de modelos distintos de organização, desde salas multisseriadas até a presença de intérpretes em salas regulares, professores regentes mais ou menos proficientes em Libras, salas

de AEE, entre outras, revela uma pluralidade de soluções apresentadas pelos municípios diante de suas características e demandas. A proposição de diretrizes nacionais para a implementação da EBS precisa estar atenta a essa diversidade, visando garantir uma educação bilíngue de qualidade que considere as condições locais e possibilidades de agrupamento linguístico. Nesse sentido, reforça-se a importância do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS) como um marco orientador, ainda que sua efetividade dependa da adesão voluntária dos entes federados e da concretização dos princípios que norteiam o programa.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar a produção sobre a organização da EBS nas escolas, de modo a melhor compreender formas de organização, possibilitar um monitoramento eficaz e a formulação de políticas públicas que promovam a consolidação da EBS em consonância com os direitos linguísticos dos surdos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Lei nº 14.191, de 6 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Cartilha Técnica - instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/CartilhaSMESP.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

CAPPELLINI, Michele Toso. **Famíliares ouvintes de sujeitos surdos: reflexões sobre suas interações comunicativas**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

- CAPPELLINI, Michele Toso; SANTOS, Lara Ferreira dos. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-23, 2020.
- CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, v. 44, p. 1-24, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores e profissionais da educação especial em documentos do Saeb e Censo Escolar 2011 a 2019. **Em Aberto**, v. 36, p. 65-83, 2024.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 13-28.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin. 2017. 165 f. Tese (Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2017.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luis Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: out. 2024.
- MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio 2004.
- MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.
- ROCHA, Luiz Renato Martins; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22596>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- ROCHA, L. R. M. DA.. A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e

lutas em torno das singularidades. Revista Brasileira de Educação, v. 30, p. e300079, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079>

STAMM, Cristiano *et al.* A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. **Interações (Campo Grande)**, v. 14, n. 2, p. 251-265, jul. 2013.

Submetido em: 30/07/2025
Aceito em: 23/09/2025

Vozes dos professores da Educação Infantil sobre necessidades formativas para inclusão: subsídios às políticas públicas

RESUMO: Considerar as necessidades formativas de professores relacionadas à inclusão é um caminho subsidiário de políticas públicas, a partir disso, o objetivo da pesquisa desenvolvida e apresentada neste artigo, consiste em analisar as necessidades formativas de professores da Educação Infantil relacionadas à inclusão e à educação especial e inclusiva, especificamente professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. Para isso, professores da Educação Infantil responderam um questionário aplicado durante uma Hora de Estudo Coletivo. Neste artigo, foram analisadas as respostas à questão: “O que você necessita/gostaria de aprender sobre inclusão e Educação Especial inclusiva?”. A análise possibilitou a categorização de cinco núcleos temáticos, a saber: 1- Estratégias, 2- Conhecimento sobre deficiências e transtornos, 3- Crises, 4- Tudo e 5- Desenvolvimento de ambiente inclusivo. Os resultados indicam que os professores demandam formações que vão além da aquisição de conhecimentos sobre deficiências, ressaltando a necessidade de estratégias práticas para o manejo de turmas diversas, trabalho com o conteúdo, registro do desenvolvimento e enfrentamento de situações desafiadoras, especialmente relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista e ao Transtorno Opositivo Desafiador. Além disso, a necessidade de desenvolvimento de um ambiente inclusivo também foi destacada. Os resultados reforçam a urgência de políticas públicas voltadas à formação contínua dos docentes para a efetivação da inclusão educacional desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil inclusiva; formação de professores e Educação Infantil; formação continuada.

Aline de Novaes Conceição
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
aline.novaes@unesp.br

Voices of Early Childhood Education Teachers on Training Needs for Inclusion: subsidies for Public Policies

ABSTRACT: Considering the training needs of teachers related to inclusion is a subsidiary path for public policies. From this perspective, the objective of the research developed and presented in this article is to analyze the training needs of Early Childhood Education teachers related to inclusion and inclusive special education, specifically teachers from a Municipal Early Childhood Education School in inland São Paulo. To this end, Early Childhood Education teachers answered a questionnaire applied during a Collective Study Hour. In this article, responses to the question: “What do you need/would like to learn about inclusion and inclusive Special Education?” were analyzed. The analysis allowed for the categorization of five thematic nuclei, namely: 1- Strategies, 2- Knowledge about disabilities and disorders, 3- Crises, 4- Everything, and 5- Development of an inclusive environment. The results indicate that teachers demand training that goes

beyond the acquisition of knowledge about disabilities, highlighting the need for practical strategies for managing diverse classes, working with content, recording development, and facing challenging situations, especially those related to Autism Spectrum Disorder and Oppositional Defiant Disorder. Furthermore, the need to develop an inclusive environment was also highlighted. The results reinforce the urgency of public policies aimed at the continuous training of teachers for the effectiveness of educational inclusion from Early Childhood Education onwards.

Keywords: Inclusive early childhood education; teacher training and early childhood education; continuing education.

Voces de los Profesores de Educación Infantil sobre Necesidades Formativas para la Inclusión: subsidios para Políticas Públicas

RESUMEN: Considerar las necesidades formativas de los profesores relacionadas con la inclusión es un camino subsidiario de las políticas públicas. A partir de ello, el objetivo de la investigación desarrollada y presentada en este artículo consiste en analizar las necesidades formativas de los profesores de Educación Infantil relacionadas con la inclusión y la educación especial inclusiva, específicamente profesores de una Escuela Municipal de Educación Infantil (Emei) del interior de São Paulo. Para ello, los profesores de Educación Infantil respondieron a un cuestionario aplicado durante una Hora de Estudio Colectivo. En este artículo se analizaron las respuestas a la pregunta: “¿Qué necesita/ le gustaría aprender sobre inclusión y Educación Especial inclusiva?”. El análisis permitió la categorización de cinco núcleos temáticos, a saber: 1- Estrategias, 2- Conocimiento sobre discapacidades y trastornos, 3- Crisis, 4- Todo y 5- Desarrollo de ambiente inclusivo. Los resultados indican que los profesores demandan formaciones que van más allá de la adquisición de conocimientos sobre discapacidades, resaltando la necesidad de estrategias prácticas para el manejo de grupos diversos, el trabajo con el contenido, el registro del desarrollo y el afrontamiento de situaciones desafiantes, especialmente relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista y el Trastorno Opositivo Desafiante. Además, también se destacó la necesidad de desarrollar un ambiente inclusivo. Los resultados refuerzan la urgencia de políticas públicas orientadas a la formación continua de los docentes para la efectividad de la inclusión educativa desde la Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil inclusiva; formación docente y educación infantil; formación continua.

Introdução

Atualmente, predomina o discurso em que se defende a inclusão, ou seja, se defende a possibilidade de que todos tenham acesso a tudo que quiserem e precisarem, independentemente do seu estado de saúde, etnia, classe social, deficiência, transtorno, habilidade ou quaisquer outras diferenças e diversidades.

Há a intenção de que não haja rejeição do diferente e dessa forma a diversidade humana é vista como enriquecimento social (Vieira, 2014). Essa é uma abordagem democrática que percebe o sujeito nas suas singularidades e visa o rompimento universal de barreiras, inclusive as atitudinais.

Nesse âmbito, a escola precisa contribuir para a eliminação das barreiras, inclusive as “[...] barreiras atitudinais, visando proporcionar o acolhimento e o desenvolvimento das crianças/alunos com quaisquer diferenças” (Conceição, 2020a, p. 30).

O público da Educação Especial, contempla diferenças que é definida na legislação brasileira como educandos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, 2009, 2011). Vale ressaltar que Rodrigues, Santos e Oliveira (2022), mencionam que atualmente, a expressão TGD refere-se ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É importante que se tenham estudos sobre a maneira que as pessoas se relacionam com essas diferenças. Considerando que ao se pensar nas diferenças, é importante considerar que a deficiência deve ser compreendida também como decorrente do grupo social, pois

[...] para a devida compreensão das deficiências, é necessário estudar também as reações de pessoas [...] [sem deficiência face a pessoas com deficiência], incluindo o processo de julgamento e interpretação que aquelas fazem das características destes como parte integrante e crucial do fenômeno das deficiências (Omote, 1994, p. 70).

Com isso, para compreender a construção social da deficiência, é necessário considerar as percepções/concepções mantidas pelos sujeitos (Omote, 1994). Uma das maneiras de identificação dessas percepções/concepções é indagando sujeitos sobre, pois essas concepções serão significativas nas atitudes sociais frente a uma pessoa com deficiência.

Essas percepções/concepções são indícios de atitudes sociais, favorecem ou desfavorecem um ambiente inclusivo e como comprovado cientificamente (Conceição, 2022, 2020a, 2018, 2017; Conceição e Souza, 2021; Vieira, 2014, 2006; Vieira e Denari, 2012) podem ser alteradas, a partir de encontros formativos, reflexivos, dialogados, críticos e grupais sobre inclusão.

É importante que haja formação inicial e contínua de professores para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na escola. Para os encontros formativos com os professores, é importante compreender as necessidades formativas que apresentam relacionadas com o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, visando o compartilhamento de experiências, teorias e reflexões sobre a prática docente. Nesse processo formativo, é importante compreender que todos os envolvidos do espaço escolar são sujeitos ativos com possibilidades de promoverem mudanças (Bidóia *et al.*, 2020).

No processo formativo, é necessário que seja possibilitada a ressignificação da educação, a partir de reflexões coletivas e críticas, pois a ressignificação da educação “[...] tem o sentido de repensar os propósitos e métodos utilizados [...]” (Bidóia *et al.*, 2020, p. 48).

Desse modo, a formação não pode estar vinculada com transmissões de conhecimentos sem reflexões, mas com situações necessárias das práticas pedagógicas que modifiquem as significações docentes, as percepções e concepções inadequadas.

Para isso, com base em Pinto (2018), no início dos encontros formativos sobre a temática em questão, os docentes podem ser indagados sobre o que não querem mais vivenciar na escola em relação à busca da inclusão, posteriormente, sobre o que os impedem de ter um ambiente inclusivo na escola e por fim se poderiam fazer diferente.

É importante considerar que

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado
[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 2024, p. 25).

Com isso, o processo formativo de professores desde a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica brasileira (Brasil, 1996), precisa ocorrer continuamente, de uma forma reflexiva, dialogada, crítica e grupal. Sendo realizado com encontros que possibilitarão a ressignificação da educação e nesse caso ressignificação relacionada com o desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

Vale destacar que a Educação Infantil ocupa um lugar privilegiado e de grande responsabilidade para o desenvolvimento da

inclusão. É nesse período que os educandos iniciam suas interações sociais que precisam ser inclusivas.

No entanto, a implementação efetiva da inclusão apresenta desafios significativos, particularmente no que concerne a formação dos professores. A lacuna entre as demandas de práticas inclusivas e a formação inicial e contínua é um ponto crítico que merece atenção e intervenção prioritária das políticas públicas.

Considerar as necessidades formativas de professores relacionadas à inclusão é um caminho subsidiário de políticas públicas na medida em que fortalece sua implementação no cotidiano escolar. A efetivação de práticas inclusivas depende, em grande parte, da formação docente para lidar com a diversidade, o que exige formação contínua, crítica e contextualizada.

Assim, ao investir na formação dos profissionais da educação, as políticas públicas não apenas ampliam a qualidade, como também possibilitam condições reais para o desenvolvimento de uma escola mais justa, democrática e acolhedora para todos os estudantes.

A partir do exposto, foi realizada a seguinte problematização: quais as necessidades formativas de professores da Educação Infantil sobre inclusão e educação especial e inclusiva?

Com isso, o objetivo da pesquisa desenvolvida e apresentada neste artigo, consiste em analisar as necessidades formativas de professores da Educação Infantil relacionadas à inclusão e à educação especial e inclusiva, especificamente professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) do interior de São Paulo, cujos procedimentos metodológicos serão explicitados a seguir.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Esse tipo de abordagem permite aprofundar a compreensão sobre as percepções e experiências dos sujeitos investigados, fornecendo dados significativos (Minayo, 2006). O estudo foi realizado em uma Emei localizada no interior do estado de São Paulo, selecionada por conveniência e por sua abertura à pesquisa, considerando ser uma Emei com diversidade de atendimentos em tempo parcial e integral, com turmas de educandos de 5 anos.

Os participantes do estudo foram professores da Educação Infantil que atuam nessa Emei, especificamente 25 que lecionam para educandos de 3 a 5 anos, com turmas de tempo integral e parcial. Para isso, professores da Educação Infantil de uma instituição municipal do interior de São Paulo responderam, de forma manuscrita, um questionário impresso aplicado pela pesquisadora durante a Hora de Estudo Coletivo (HEC).

Para os professores em questão, a HEC é um período remunerado de duas horas semanais, que ocorrem após o trabalho, das 18h às 20h, em que se idealiza que os docentes participem de propostas de atividades de formação contínua, planejamento e reflexão pedagógica em grupo. Sendo um momento dedicado à formação e desenvolvimento coletivo do projeto pedagógico da escola.

Desse modo, esse momento foi escolhido por ser um espaço formal de formação e reflexão na escola, onde os professores estão engajados em discussões pedagógicas. O questionário foi precedido pela explicação dos objetivos da pesquisa e pela obtenção do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) dos participantes, garantindo o consentimento dos participantes.

Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida após aprovação do comitê de ética, respeitando as normas estabelecidas pela resolução n.º 466/2012 e 510/2016 (Brasil, 2012; 2016) e legislações complementares, referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos.

O questionário continha as seguintes questões: o que você não quer mais vivenciar na escola em relação à busca da inclusão? O que o impede de ter um ambiente inclusivo na escola? Na busca da inclusão, o que você poderia fazer diferente? O que você necessita/gostaria de aprender sobre inclusão e Educação Especial inclusiva?

A elaboração dessas questões foi orientada pela necessidade de compreender tanto as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto suas percepções sobre possibilidades de mudança e demandas formativas. Optou-se por questões abertas, de modo a possibilitar que os participantes expressassem suas vivências, reflexões e expectativas sem a limitação de alternativas pré-definidas, garantindo maior riqueza e diversidade nas respostas.

Para análise deste artigo, foi selecionada a última questão que possibilitou compreender as demandas dos professores, sem direcionar as respostas, o que forneceu dados para a compreensão de suas necessidades formativas.

As respostas foram analisadas com inspiração na análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 42), que possibilitou a identificação, categorização e análise de núcleos temáticos recorrentes, emergidos diretamente das respostas dos participantes, buscando o conteúdo das mensagens e a “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”, cujos resultados serão apresentados a seguir.

Resultados e discussão

A análise das respostas dos professores à questão sobre suas necessidades formativas possibilitou a organização de cinco núcleos temáticos principais, que sintetizam suas demandas em relação à inclusão e à educação especial e inclusiva. Esses núcleos representam as “vozes” dos professores e oferecem um panorama das lacunas e anseios em sua formação.

A análise possibilitou a categorização de cinco núcleos temáticos, a saber: 1- Estratégias, 2- Conhecimento sobre deficiências e transtornos, 3 - Crises, 4 - Tudo e 5 - Desenvolvimento de ambiente inclusivo, que estão demonstrados no Quadro 1, a seguir, cujos participantes, a fim de manter o anonimato, foram nomeados com palavras que representam elementos relacionados com a inclusão. Além disso, vale ressaltar que as necessidades formativas foram transcritas da mesma forma que estavam escritas no questionário, ou seja, sem alteração das respostas:

Quadro 1 – Necessidades formativas de professores da Educação Infantil sobre inclusão e educação especial inclusiva

Participantes	Necessidades formativas de professores	Núcleos temáticos
1-Acolhida	“Como trabalhar e registrar atividades. Como conciliar o mesmo assunto que trabalho com a turma adaptando para o educando que está sendo incluído”.	1
2-Pertencimento	“Formas de trabalhar com as crianças para melhor ajudá-las”	1
3-Empatia	“Aprender táticas diferenciadas para poder atender a Educação Especial”.	1

Participantes	Necessidades formativas de professores	Núcleos temáticos
4-Diversidade	“Estratégias para atender diferentes demandas de aprendizagem (por exemplo: ano passado tive um aluno com TEA que estava alfabetizado e o conteúdo do infantil 2 já era insuficiente a ele. Nem sempre eu conseguia ter um momento com ele para melhor trabalhar suas habilidades)”.	1
5-Equidade	“Métodos práticos de abordagem de acordo com a realidade da turma”.	1
6-Respeito	“Como fazer na prática insana da educação infantil onde eu tenho que atender as necessidades individuais de 20 alunos”.	1
7-Escuta	“Como trabalhar com criança autista, como desenvolver a aprendizagem. Atividades adaptadas”.	1
8-Afeto	“Denominação/nomenclatura das deficiências, suas características, como trabalhar para acolher os alunos ampliando o seu desenvolvimento”.	1 e 2
9-Singularidade	“Além da teoria, como trabalhar efetivamente na prática. Receber esclarecimento de como trabalhar com cada especificidade. Tive uma aluna no fundamental, por exemplo, com deficiência visual e tive dificuldade em trabalhar alguns temas, como cores”.	1 e 2
10-Conexão	“Manejo de comportamento com alunos TOD. Características de TEA em meninas”.	1 e 2
11-Participação	“Sobre aluno com TEA, pois acho muito difícil mesmo já tendo feito curso específico vejo que é totalmente difícil lidar com uma criança que cada transtorno é diferente e complexo”.	2
12-Abraço	“Gostaria de aprender sobre Autismo, hiperatividade e déficit de atenção”.	2
13-Sensibilidade	“Ter conhecimento sobre todas as deficiências”.	2
14-Ponte	“Capacitação especializada”.	2

Participantes	Necessidades formativas de professores	Núcleos temáticos
15-Diálogo	“Muito difícil quando me deparo com uma criança com deficiência da qual não tenho conhecimento algum. Gostaria de saber um pouco sobre determinada criança”.	2
16-Ação	“Espectro autista, síndrome de Down”.	2
17-Encontro	“Conhecer as especificidades e ações para poder ser um bom suporte para quem precisa”.	2
18- Valorização	“Nomenclatura das deficiências e um resumo das mais conhecidas/ vivenciadas”.	2
19-Partilha	“Conter crises de TEA e TOD”.	3
20-Cuidado	“Como lidar com crises TEA e TOD”.	3
21-Representatividade	“Como agir nos momentos de crises TEA e TOD”.	3
22- Compreensão	“Técnicas para adaptação e como lidar da melhor maneira com crises e surtos”.	3
23- Alcance	“Estímulos motores para criança com Síndrome de Down, como lidar com crianças autistas em momento de crise e os demais alunos (crianças)”.	3
24- Transformação	“Tudo que for possível para que eu possa ajudar acrescentar no meu aluno”.	4
25- Visibilidade	“Ter noção de como desenvolver nas demais crianças a percepção e aceitação das crianças com deficiência”.	5

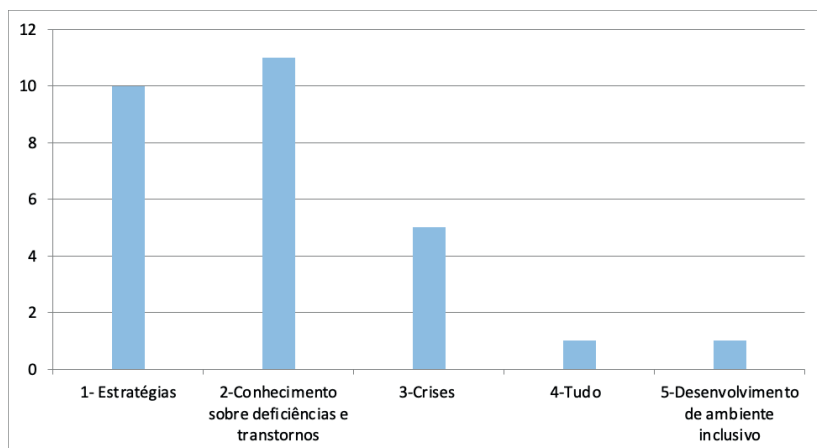
Fonte: elaboração própria.

Dos 25 participantes, três respostas pertencem concomitantemente aos núcleos temáticos 1 e 2, respectivamente, ou seja, 1- Estratégias e 2 - Conhecimento sobre deficiências e transtornos. Dessa forma, torna-se fundamental compreender as especificidades envolvidas para a elaboração de estratégias na educação.

Também demonstra a importância da relação da teoria com a prática. Relação que a partir da análise de uma instituição que formava docentes com excelência, foi constatada ser essencial na formação do professor (Conceição, 2020b).

No Gráfico 1, há os núcleos temáticos e suas respectivas frequências conforme as respostas dos professores:

Gráfico 1 – Núcleos temáticos e respectivas frequências relacionadas às necessidades formativas de professores da Educação Infantil sobre inclusão e Educação Especial Inclusiva



Fonte: elaboração própria.

Os núcleos temáticos, como é possível visualizar com o Gráfico 1, apresentaram as seguintes frequências: 1- Estratégias (10), 2 - Conhecimento sobre deficiências e transtornos (11), 3 - Crises (cinco), 4 - Tudo (uma) e 5 - Desenvolvimento de ambiente inclusivo (uma).

Os núcleos temáticos um e dois foram os núcleos mais expressivos nas respostas dos professores, indicando uma forte e urgente demanda por estratégias e conhecimento sobre a temática.

Os docentes expressaram a necessidade de aprender “como fazer”, ou seja, como adaptar currículos e propostas de atividades para educandos com diferentes necessidades, como planejar atividades diversificadas que contemplem todos, como utilizar recursos didáticos inclusivos e como gerenciar o comportamento de educandos públicos da educação especial.

As propostas de atividades que contemplem todos podem ser subsidiadas com base na diretriz do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que “[...] considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (Heredero, 2020, p. 735).

Dessa forma, a busca por estratégias ao lado da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as diversas deficiências e transtornos também foi recorrente nas vozes dos professores. Eles demonstraram interesse em compreender diversas características,

com destaque para o TEA e o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). O desejo é entender melhor o que é e quais as implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Esse conhecimento é fundamental para identificar as necessidades de forma mais precisa e, conseqüentemente, planejar intervenções mais adequadas. Godim e Sobral (2019, p. 120-121) apontam que o TEA está relacionado com “[...] prejuízos com alterações básicas e déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. O TOD

[...] é um transtorno disruptivo, caracterizado por um padrão global de desobediência, desafio e comportamento hostil. [...] discutem excessivamente com adultos, não aceitam responsabilidade por sua má conduta, incomodam deliberadamente os demais, possuem dificuldade em aceitar regras e perdem facilmente o controle se as coisas não seguem a forma que eles desejam (Serra-Pinheiro *et al.*, 2004, p. 273).

O TEA e o TOD estão relacionados com interações sociais que ocorrem na Educação Infantil diariamente, pois essa etapa é marcada por trocas entre os educandos, mediadas por brincadeiras, propostas de atividades coletivas e experiências que favorecem o desenvolvimento das múltiplas linguagens (Brasil, 2009). Diante disso, é essencial que os professores compreendam as características desses transtornos para que possam propor estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, respeitando os ritmos, limites e desenvolvimento de cada educando.

Educandos com TEA e TOD podem apresentar dificuldades em compreender combinados sociais, lidar com frustrações ou manter comportamentos compatíveis com o convívio coletivo. Nesse sentido, o ambiente escolar precisa ser estruturado com intencionalidade educativa, acolhimento e ações mediadoras que favoreçam a participação ativa de todos.

Portanto, conhecer os transtornos, compreender suas manifestações e refletir sobre práticas inclusivas são condições indispensáveis para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

A ausência de uma formação aprofundada nessa área pode levar a intervenções inadequadas, que comprometem o desenvolvimento dos educandos. As políticas de formação devem, portanto,

incluir módulos específicos sobre essas condições, desmistificando-as e fornecendo informações atualizadas.

Além do mencionado, o manejo de situações de crise ou desafios comportamentais complexos emergiu como um ponto de preocupação e demanda por formação. Os professores expressaram a necessidade de aprender estratégias para lidar com momentos de desregulação emocional, agressividade ou outras manifestações desafiadoras que podem surgir em educandos público da educação especial.

Essa demanda urgente por suporte no manejo de crises indica a necessidade de formação em estratégias de intervenção em momentos de estresse, de desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos professores e de suporte emocional, tanto para o educando quanto para o próprio educador. As políticas públicas para a formação deveriam, portanto, considerar a inclusão de conteúdo sobre saúde mental, manejo de comportamento favorável e estratégias de intervenção em crise, preparando o professor para atuação.

O núcleo temático “Tudo” pode demonstrar a percepção de uma lacuna generalizada no conhecimento sobre inclusão e educação especial inclusiva, expressando um sentimento de despreparo abrangente. Essa percepção sugere que as formações anteriores, se existiram, foram insuficientes ou fragmentadas, não oferecendo uma visão completa e integrada do tema.

A formação dos professores precisa ser sistemática e contínua, oferecendo um panorama abrangente sobre o tema, desde os fundamentos teóricos e legais da inclusão até as aplicações práticas no cotidiano escolar. A falta de uma base sólida impede que o professor se sinta seguro para inovar e propor soluções inclusivas, considerando que para Cruz (2022, p.104) é necessária uma formação que “[...] possibilite a reflexão da sua prática docente, da prática coletiva e a contribuição de como fazer a prática acontecer”.

O núcleo temático “Desenvolvimento de ambiente inclusivo” abrange a importância de desenvolver um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, que possibilite uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade entre os educandos.

Desenvolver um ambiente inclusivo é possível desde a Educação Infantil como demonstrado por Conceição (2019) que utilizou um livro de literatura infantil para alterar percepções desfavoráveis de educandos (em uma turma de 4 anos de uma Emei) sobre a Deficiência Física.

Como procedimentos metodológicos foram utilizadas estratégias de leitura a partir de um livro de histórias em que há uma criança com Deficiência Física sorrindo, chorando, banhando-se, brincando, nadando, estudando, fazendo travessuras, entre outras ações. As crianças foram indagadas sobre a Deficiência Física antes e após o trabalho, sendo possível verificar que o diálogo e as estratégias de leitura a partir do livro, possibilitaram alterações favoráveis das percepções dos educandos crianças sobre a deficiência em questão (Conceição, 2019).

Essa demanda aponta para a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação da comunidade escolar e o desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos que perpassem toda a instituição, envolvendo não apenas os educandos e professores, mas também gestores, coordenadores e o restante da equipe escolar. A inclusão, para ser efetiva, deve ser um projeto coletivo e contínuo da escola.

Em suma, os resultados da pesquisa apresentada neste artigo, também demonstram que as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil para a inclusão não se restringem à aquisição de conhecimentos teóricos sobre as diferentes deficiências. Há uma demanda por estratégias práticas para o manejo de turmas diversas, para o registro do desenvolvimento e para o enfrentamento de situações desafiadoras, com ênfase nas especificidades do TEA e do TOD.

A necessidade de desenvolver um ambiente inclusivo, que perpassa a cultura escolar e as relações interpessoais, também foi destaque. As vozes desses professores são um chamado para que as políticas de formação sejam mais alinhadas à realidade e aos desafios do cotidiano escolar.

Lembrando que a educação inclusiva é um conceito amplo que busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção de suas características ou condições. Não se trata apenas de integrar os educandos, mas de transformar a escola para que ela seja capaz de acolher e responder à diversidade humana em sua totalidade, como aponta Conceição e Souza (2021).

Pois, a formação de professores é reconhecida como necessária para o desenvolvimento da educação inclusiva, considerando que não basta apenas a existência de leis ou a disponibilidade de recursos materiais. A formação docente sobre inclusão e educação especial inclusiva, nesse contexto, deve ir além da

simples transmissão de conhecimentos teóricos sobre deficiências, abrangendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, o manejo de situações desafiadoras e o desenvolvimento de atitudes inclusivas.

Essa formação muitas vezes se mostra insuficiente ou descontextualizada da realidade das escolas. Contudo, deve ser um processo contínuo e reflexivo, que dialogue com a prática diária dos educadores e lhes ofereça repertório para inovar e transformar sua ação pedagógica.

Considerações finais

A educação inclusiva se consolidou, nas últimas décadas, como um direito fundamental e um princípio orientador das diretrizes educacionais. Contudo, para que a inclusão educacional se concretize de fato nas escolas, é indispensável que os profissionais da educação tenham formação adequada.

As vozes dos professores da Educação Infantil, registradas neste artigo, a partir do objetivo de analisar as necessidades formativas de professores da Educação Infantil relacionadas à inclusão e à educação especial e inclusiva, especificamente professores de uma Emei do interior de São Paulo, dos evidenciam que a formação contínua dos professores sobre inclusão e educação especial e inclusiva é necessária para a efetivação da inclusão educacional. Não basta apenas a intenção de incluir ou a existência de legislação; é preciso que haja formação docente.

A análise possibilitou a categorização de cinco núcleos temáticos, a saber: 1- Estratégias, 2- Conhecimento sobre deficiências e transtornos, 3 - Crises, 4 - Tudo e 5 -Desenvolvimento de ambiente inclusivo. Dessa forma, os resultados indicam que os professores demandam formações que vão além da aquisição de conhecimentos sobre deficiências, ressaltando a necessidade de estratégias práticas para o manejo de turmas diversas, trabalho com o conteúdo, registro do desenvolvimento e enfrentamento de situações desafiadoras, especialmente relacionadas ao TEA e ao TOD, assim como a necessidade de desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

A demanda por formação prática, contextualizada e específica, que vai além do conhecimento teórico sobre deficiências e transtornos, foi destacada pelos professores. Eles não querem apenas saber “o que é”, mas precisam de possibilidades de “como fazer”.

A urgência de estratégias para lidar com a diversidade, com o TEA e o TOD, e para gerenciar crises comportamentais, aponta para lacunas significativas nas ofertas de formação atuais. Além disso, a necessidade de desenvolver um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, que envolva toda a comunidade educativa, também se destaca como um ponto necessário na formação dos professores.

Para que a inclusão educacional seja uma realidade palpável e sustentável nas escolas de Educação Infantil brasileiras, é imperativo que as políticas públicas sejam concebidas e implementadas, considerando as necessidades expressas pelos professores.

Vale ressaltar que as políticas públicas precisam promover a formação que incentive a colaboração entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, demais profissionais da escola e especialistas necessários. Considerando que a inclusão não é responsabilidade de um único professor, mas de toda a comunidade escolar, exigindo um projeto pedagógico que envolva todos os atores.

Além disso, é importante destacar que os programas de formação não devem se limitar a eventos isolados, mas as políticas públicas precisam assegurar um acompanhamento e suporte contínuos aos professores em sua prática, por meio de formação, grupos de estudo e momentos efetivos para troca de experiências e reflexão.

Apesar da relevância dos resultados, a pesquisa apresentada apresenta limitações, sendo realizado em uma única Emei no interior de São Paulo. Futuras pesquisas poderiam expandir o escopo, abrangendo um número maior de escolas e diferentes regiões, permitindo uma generalização mais ampla dos resultados e a identificação de particularidades regionais. Além disso, estudos longitudinais poderiam acompanhar o impacto de programas de formação específicos na prática docente e no desenvolvimento dos educandos.

Considerando que investir na formação contínua e desenvolvimental dos professores da Educação Infantil é um investimento necessário para a qualidade da educação e garantia do direito de todos os educandos a um ensino que respeite suas individualidades e possibilite seu pleno desenvolvimento. As vozes desses professores é um alerta para que as políticas públicas sejam mais responsivas, desenvolvimentais e alinhadas às reais necessidades dos professores.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: PUF, 1977.
- BIDÓIA, Juliana Freire *et al.* Efeito de um programa de resignificação da educação no clima escolar em duas instituições de educação fundamental - séries iniciais. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 47-58 jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3570>. Acesso em 27 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n°. 466 de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n°. 510 de 7 de abr. de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. Decreto n°. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 jan. 2023.
- BRASIL. Lei n°. 9394, de 23 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Câmara de educação básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, seção 1, p. 17, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. *Revista Ensino e Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 55-69, 2022.
- CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Espaço e lugar privilegiado para formação de professores*: Instituto de Educação “Fernando Costa” (1953-1975). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020b. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/197/692/2231-1. Acesso em: 15 fev. 2023.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da Intervenção. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. especial, p. 451- 456, jul. /dez. 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000977. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20E%20AS%20ATITUDES%20SOCIAIS%20DOS%20ALUNOS%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20INTERVEN%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 19 abr. 2021.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Índícios de mudanças de percepções de Crianças sobre a deficiência visual: desenhos de crianças. In: SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (org.) *Atitudes Sociais em relação à Inclusão: da Educação Infantil ao Ensino Superior*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020a. p. 30-44.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão*. São Paulo: Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, 2021.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Trabalhando e alterando percepções sobre a deficiência física na educação infantil com atividades de estratégias de leitura. *Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília*, v. 5, n. 1, p. 127-141, 2019.

CRUZ, Daniele Rita. *Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo*. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051?show=full>. Acesso em: 30 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição comemorativa. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GODIM, Suelen Tavares; SOBRAL, Renata da Silva Andrade. A inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Oposição Desafiante. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50.1, p. 117-138, Dossiê Especial 2, 2019.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out./Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de abr. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, p. 65-73, 1994.

PINTO, Marcos Rogério Silvestri Vaz. *Transformação vivencial e os caminhos para a ressignificação escolar*. 2018. Memorial (Especialização em Alternativas para uma Nova Educação) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2018.

RODRIGUES, Eline Silva; CRUZ-SANTOS, Anabela; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. Avaliação da linguagem em crianças com Deficiência Visual. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; DAHWACHE, Aila Narene Criado Rocha; MARTINS, Ana Paula Loução. *A Linguagem e o Brincar em Condições Neurodiversas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 23-44.

SERRA-PINHEIRO, Maria Antonia *et al.* Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 273-276, dez. 2004.

VIEIRA, Camila Mugnai. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18, p.265-282, 2012.

VIEIRA, Camila Mugnai. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 19/09/2025

Educação bilíngue: atravessamentos entre o contexto nacional e a educação de surdos no município de Niterói, RJ

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a educação de surdos a partir de uma proposta bilíngue bicultural no município de Niterói, RJ. A investigação envolve a compreensão do contexto histórico da educação de surdos no Brasil, suas bases filosóficas e suas formas de organização. Para tanto, são apresentadas diferentes épocas e as práticas educacionais que as caracterizam, culminando na análise da experiência bilíngue implementada em Niterói. Os resultados evidenciam a necessidade de maior sistematização e de registro documental do programa bilíngue vigente, bem como ficam claras as discontinuidades nos investimentos públicos voltados à educação de surdos nos últimos anos. Apesar disso, conclui-se que a base do programa municipal demonstra um compromisso significativo com a promoção da inclusão e o respeito às singularidades linguísticas e culturais desses alunos, alinhando-se a uma política educacional que valoriza o bilinguismo. Tal política busca atender às demandas linguísticas e culturais dos estudantes surdos, por meio da priorização da Libras como língua de instrução e da valorização da presença de profissionais surdos, ainda que persistam desafios estruturais e limitações decorrentes do pouco investimento público recente.

Palavras-chave: Surdez; Língua Brasileira de Sinais; Educação Bilíngue; Educação de surdos; Inclusão Escolar.

Arina Martins Cardoso

FME-Niterói

arina.nina@hotmail.com

Anelice Ribetto

UERJ-FPP

anelice.ribetto@uerj.br

Gildete da S. Amorin Mendes Cardoso

UFF

gildeteamorim@id.uff.br

Bilingual education: crossings between the national context and education of deaf people in the city of Niterói, RJ

ABSTRACT: This study aims to reflect on deaf education through a bilingual-bicultural approach in the municipality of Niterói, Brazil. The research explores the historical context of deaf education in the country, its philosophical foundations, and organizational structures. It presents distinct periods and their corresponding educational practices, culminating in an analysis of the bilingual experience implemented in Niterói. The findings highlight the need for greater systematization and documentation of the current bilingual program, as well as recent interruptions in public investment in deaf education. The study concludes that the foundation of the municipal program demonstrates a significant commitment to inclusion and to the recognition of the linguistic and cultural specificities of deaf students. The educational policy adopted in Niterói promotes bilingualism by prioritizing Brazilian Sign Language (Libras) as the primary language of instruction and by valuing the presence of deaf professionals, despite structural challenges and limited public investment in recent years.

Keywords: Deafness; Língua Brasileira de Sinais; Bilingual education; Deaf education; School inclusion.

Educación bilingüe: travesías entre el contexto nacional y la educación de los sordos en el municipio de Niterói, RJ

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la educación de personas sordas a partir de una propuesta bilingüe-bicultural en el municipio de Niterói, Brasil. El estudio aborda el contexto histórico de la educación de sordos en el país, sus fundamentos filosóficos y su organización. Se presentan distintos períodos y las prácticas educativas que los caracterizan, culminando en el análisis de la experiencia bilingüe implementada en Niterói. Los resultados evidencian la necesidad de una mayor sistematización y documentación del programa bilingüe vigente, así como las discontinuidades recientes en la inversión pública en la educación de sordos. Se concluye que la base del programa municipal demuestra un compromiso significativo con la inclusión y el respeto a las singularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes sordos. Esta política educativa promueve el bilingüismo al priorizar la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como lengua de instrucción y al valorar la presencia de profesionales sordos, a pesar de los desafíos estructurales y las limitaciones derivadas de la escasa inversión pública en los últimos años.

Palabras clave: Sordera; Língua Brasileira de Sinais; Educación bilingüe; Educación de sordos; Inclusión escolar.

Introdução

Este estudo se situa no campo das chamadas filosofias da diferença (Deleuze, 2006; Gallo, 2006, 2008; Foucault, 2001). Em se tratando de surdez e pessoa surda, compreende-se aqui a surdez a partir de sua marca enquanto diferença – e não enquanto deficiência a ser corrigida, completada ou superada – dentro de uma visão socioantropológica (Skliar, 1997, 2016; Quadros, 2003; Lopes, 2007). As propostas de educação de surdos em nosso país passaram por inúmeras fases, as quais não só se sucedem simplesmente no tempo cronológico, mas que também tiveram maior presença em determinadas épocas e que, de certo modo, permanecem vivas até hoje com maior ou menor expressão (Quadros, 1997, 2004).

Nas últimas décadas, uma série de lutas, não só dos grupos de surdos, assim como de pessoas não surdas, sensíveis à causa, tem mobilizado a criação de políticas públicas em prol da educação inclusiva, bilíngue e bicultural¹. Assim, em muitos lugares do nosso país, essas experiências se ampliam. Dessa forma, a partir desses movimentos e por força de lei, muitos municípios começam a viver a educação bilíngue de surdos. Um desses é o município de Niterói, campo no qual se articulam as reflexões trazidas neste texto.

¹ Inclusão, bilinguismo e biculturalismo são termos complexos com muitas concepções em disputa. Disputas que se fazem em meio a diferentes concepções de escola, educação de surdos e de inclusão, em que ideais oralistas e bilíngues debatem posições. Aqui não levantamos qualquer bandeira contra ou a favor da inclusão, nenhum discurso plebiscitário de condenação ou de salvação. Nos grupos surdos, entre outras, há a defesa do bilinguismo como possibilidade real de inclusão. Seria a educação bilíngue-bicultural de surdos que encarnaria uma experiência real de inclusão e que "juntar alunos surdos com alunos ouvintes numa sala de aula com metodologias educativas ouvintistas é uma 'pseudoinclusão'" (Santos, 2021), se traduzindo em dolorosas experiências de exclusão, solidão e deficiência (Skliar, 2000).

O município de Niterói, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, pratica uma educação voltada para os surdos, por meio das classes bilíngues, desde o ano de 2004. O trabalho iniciado vem mostrando a importância dos grupos bilíngues. Trata-se de uma história recente, com cerca de 20 anos de lutas, conquistas, dificuldades, estudo e pesquisa, em especial, entre professores bilíngues. Uma trajetória repleta de desafios, pois, por ser recente, é uma história ainda pouco regulamentada, registrada e organizada.

Diante disso, considera-se importante o desenvolvimento de ações que tencionem pensar a caminhada da educação de surdos em nosso município. É preciso continuar buscando uma educação bilíngue pautada na diferença surda, dando visibilidade a educação que valorizem a língua natural desses sujeitos e suas singularidades linguísticas e culturais. A surdez é uma marca corpórea dos surdos, no entanto, a diferença surda está sobretudo em questões culturais e de língua, não no fato de ouvirem ou não sons. Algo que pode contribuir para pensar a caminhada da educação de surdos em Niterói é buscar mapear pontos importantes na história que expliquem o presente, e que possam servir de orientação para a prática bilíngue em nosso município no futuro.

Para tanto, a problemática que se coloca diante de nós é: Como chegamos e quais as implicações de uma educação bilíngue bicultural para surdos hoje? Como, nos últimos 20 anos, o município de Niterói viveu a experiência das classes bilíngues? Como fazer um apanhado histórico dessa experiência, refletindo a educação de surdos no município, mantendo as indagações sobre a prática que vem sendo tecida?

A proposta do texto é de abordagem qualitativa e se localiza no campo das ciências humanas. Uma investigação que, dentro dos limites deste trabalho, é, sobretudo, bibliográfica e documental, fruto de pesquisas e estudos de professoras que transitam por esse território e juntas compõem este artigo, o qual tem como objetivo descrever e enunciar a caminhada da educação bilíngue no município de Niterói, RJ. Por isso, na terceira parte do artigo, analisamos documentos oficiais que contam registros da experiência e da organização da educação de surdos no local, e que conversam com outros momentos destacados. Para tal, retomam-se os estudos de Rosana Prado Meirelles (2010, 2011, 2014), coordenadora do primeiro Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de

Niterói (Niterói, 2004), observando um período de 20 anos, no qual o município implantou as classes bilíngues, a fim de compreender sua organização e destacar os principais momentos dessa caminhada, identificando os avanços conquistados e os desafios que ainda se colocam. Importante pontuar que as pesquisas e análises aqui feitas a respeito do tema em Niterói compreendem, sobretudo, o período de 2004 até início de 2024, e fazem parte de pesquisas de mestrado² e doutorado³ concluídas.

2 Cardoso, 2019

3 Cardoso, 2024

Realizou-se ainda uma pesquisa bibliográfica na área dos estudos culturais, com autores que tratam do tema e são referência, como Ronice Quadros (1997, 2004, 2005), Carlos Skliar (1998, 1999, 2000, 2016), Solange Rocha (2007), Corcini Lopes (2007) e Lilia Lobo (2015). A partir disso, busca-se compreender conceitualmente a Educação Bilíngue em sua trajetória no Brasil, traçando um paralelo com as experiências no município de Niterói, em especial, na Escola Municipal Paulo Freire (EMPF), fazendo o maior levantamento de documentos sobre assunto em questão.

No entanto, não se pretende esgotar o tema, demasiadamente complexo e amplo, mas sim abordá-lo dentro dos limites deste artigo, tecendo reflexões e problematizações a respeito. Assim, iniciam-se as discussões discorrendo sobre o início da produção de uma educação voltada para os surdos em nosso país na segunda metade do século XIX. Em um segundo momento, são apresentadas as propostas de educação de surdos com foco nas propostas de educação bilíngue bicultural. Em seguida, discorre-se sobre a experiência bilíngue, pautada na diferença, no município de Niterói, sua recente, mas potente história.

Educação de surdos no Brasil

A trajetória da educação de surdos no Brasil tem início no século XIX com a fundação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Juntamente com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, ambos os órgãos marcam o início da separação institucional das deficiências. Nesse contexto, impulsionado por ideais de produtividade do século XIX, a surdez e outras ditas deficiências⁴ eram tidas como anomalias que precisavam ser tratadas visando tornar esses sujeitos úteis à sociedade (Lobo, 2015).

4 "costumamos utilizar termos como "pessoa chamada com deficiência", "ditos deficientes" ou "ditos especiais", entendendo que as pessoas e suas condições de vida são marcadas pela diferença, afirmando a existência de variadas condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam "deficientes", "especiais", ou outro, mas são nomeados assim, em especial, pelos discursos médicos e jurídicos que predominam em nossa sociedade." (Cardoso, p. 41, 2024)

Fundado por Ernest Huet, professor surdo vindo da França, o INES permaneceu por quase um século como única referência educacional e com pouca abrangência nacional (301 alunos nos primeiros 70 anos de existência) para surdos no país (Lobo, 2015). No entanto, a história da educação de surdos em nosso país está diretamente ligada à trajetória do INES. Importante ressaltar que, ao tratar de educação de surdos no país trazemos aqui, em especial, a trajetória do INES, pois em pouco mais de 150 anos de iniciativas oficiais de educação de surdos, a maior parte deste tempo o INES esteve como única iniciativa ou como a mais relevante no cenário nacional (Lobo, 2015). Em 1957, no centenário de criação do instituto, sob a direção de Ana Rímoli Dória, que cria o primeiro Curso Normal para formação de professores surdos, estimava-se haver cerca de 40 mil estudantes surdos no país, sendo que apenas 1,52% desse total recebia educação sistemática (Doria, 1958). Além disso, pela proximidade com a cidade de Niterói, o INES têm sido a principal referência e influência na educação de surdos praticada. O fato de que tenha sido a única instituição de educação de surdos durante muito tempo no país faz com que a história dessa instituição se confunda com a própria história da educação de surdos no Brasil. E é a partir desta instituição que no final da década de 1950, através de uma campanha nacional, são enviados professores a outros estados para educar os surdos do país, inaugurando um movimento que fez parte de um projeto educacional e cultural do então governo de Juscelino Kubitschek (Brasil, 1958; Rodrigues e Gontijo, 2017). Assim, destacamos aqui, de modo breve, etapas dessa história que consideramos relevantes para o escopo deste artigo.

Em 1868, sob a direção do médico Tobias Leite, o INES passou a valorizar o ensino profissionalizante e a comunicação por sinais, com ênfase na linguagem escrita e, em casos específicos, na linguagem oral artificial. Tobias Leite foi precursor e incentivador da utilização de sinais na comunicação dos surdos. Em 1875, é publicada a “Iconografia dos sinais dos surdos-mudos”, desenhado pelo surdo, ex-aluno e funcionário Flausino José da Costa Gama, primeira obra brasileira do tipo.

A partir do Congresso de Milão de 1880, o método oral passou a predominar no cenário internacional e, gradualmente, influenciou o INES, embora seus resultados fossem alvo de debates, sendo apontados como insatisfatórios (Tobias Leite, 1889 citado por Bacellar,

2013, p. 89). No INES inicia-se assim uma “[...] longa história de hesitações, marchas e contramarchas acerca dos métodos de ensino a serem adotados” (Lobo 2015, p. 407). O INES oscilou entre o método oral puro e o combinado até a adoção definitiva do oralismo com o regulamento de 1911, posteriormente revisto após baixos índices de aproveitamento. Em 1922, retoma-se o sistema misto.

Na década de 1930, avanços significativos ocorreram, como a criação da sessão feminina e a atuação de Geraldo Cavalcanti, ex-aluno e professor surdo, defensor da contratação de professores surdos e idealizador do Método Oral Global Natural Dedutivo Direto. Geraldo Cavalcanti teve um papel importante, influenciando várias gerações de professores e alunos surdos, inclusive 70 anos mais tarde, nas práticas metodológicas adotadas no município de Niterói, quando o atendimento de surdos teve início em 2004.

Nos anos de 1950, com novas pesquisas científicas e avanços tecnológicos na medicina, o oralismo ganhou nova força. A professora argentina Ângela Brienza, que integrava o corpo docente do INES escreve “[...] os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicarem na língua que os caracterizavam como filhos de um país” (Rocha, 2007, p. 91). Nessa década, o verbo era falar, o moderno era falar. O espírito era de otimismo e integração. Em 1951 assume a direção do instituto Ana Rímoli Dória, autora do “Compêndio de educação da criança surdo-muda” (Dória, 1958) que impulsionou a campanha nacional pela descentralização da educação de surdos no Brasil. Temos a criação do primeiro Curso Normal para professores surdos e a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (Brasil, 1958) que buscava estabelecer parcerias com os estados enviando professores formados no Curso Normal do INES para educar os surdos em outros locais do país (Rodrigues e Gontijo, 2017). Em 1957, o instituto adota seu nome atual, alinhando-se a novas concepções sobre a surdez.

Na década de 1980, em um contexto de redemocratização, o INES abraça a filosofia da Comunicação Total e do Bimodalismo. Influências norte-americanas ganham espaço, e cursos de Língua de Sinais são incorporados. Retoma-se a “Iconographia dos Signaes” de 1875, e a Libras começa a ser reconhecida institucionalmente (Rocha, 2007).

Essa é também uma época em que os movimentos políticos de surdos ganham força. É o fim do uso clandestino da língua de sinais dentro do instituto, e pela primeira vez a Língua de Sinais é

inserida no projeto pedagógico do INES. É o início de um “tempo de Libras” (Rocha, 2007). Uma virada de sentido, com importante influência até os anos 2000.

A história do INES é marcada por avanços e retrocessos, refletindo concepções educacionais importadas da Europa e dos EUA. É notório seu papel no cenário nacional, na multiplicação de seus estudos e pesquisas recentes acerca da surdez – os chamados Estudos Surdos – afirmando a diferença e buscando promover uma educação bilíngue bicultural.

Educação bilíngue bicultural

O bilinguismo no Brasil é um campo recente e em construção, atravessado por disputas conceituais e políticas (Skliar, 1999). A Lei 14.191/2021 incorporou oficialmente a educação bilíngue de surdos à LDB, estabelecendo a Libras como primeira língua, e o português escrito como segunda, a ser ofertada desde a Educação Infantil e ao longo da vida. Essa conquista marca mais um passo na luta histórica da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua e identidade cultural.

Apesar do avanço legal, este é um percurso em plena construção, marcado por inúmeras disputas. Logo de início, é importante colocar a impossibilidade de definir bilinguismo de forma única e tácita. Trata-se de um campo atravessado por escolhas filosóficas, ideológicas e metodológicas, enraizadas em contextos sociais e políticos. Os surdos constituem uma minoria linguística e cultural dentro de uma sociedade majoritariamente ouvinte, e sua experiência é multifacetada (Skliar, 2016). Por isso, muitos autores defendem uma educação que seja simultaneamente bilíngue e bicultural (Skliar, 1999; 1997).

Quadros (1997) identifica três grandes fases na educação de surdos no Brasil. A primeira, marcada pelo oralismo, compreende o surdo como uma pessoa com deficiência auditiva, fundamentada em um ideal de normalização. Busca transformar o surdo em ouvinte, por meio do treino da fala e da interdição do uso da língua de sinais, tanto na escola quanto em ambientes familiares e sociais. Fortemente influenciada pela medicina e pela ciência moderna, essa proposta foi sustentada pelo prestígio da tecnologia e por discursos de eficiência e integração. O oralismo foi (e ainda é) largamente promovido por profissionais da saúde, educadores

e até mesmo por surdos oralizados, reforçando o modelo do “surdo reabilitado” ou “ciborguizado”, como resultado bem-sucedido do avanço médico tecnológico. Como destaca Skliar (1998), trata-se de uma ideologia socialmente difundida, que ultrapassa os limites da escola e está presente em imaginários e estereótipos sociais amplamente naturalizados.

A segunda fase é representada pelo bimodalismo, uma tentativa de conciliar sinais com o português oral. No entanto, essa abordagem é criticada por ser artificial e desconsiderar as estruturas próprias da Libras, comprometendo a aquisição tanto da língua de sinais quanto do português (Quadros, 1997).

A terceira fase, ainda em consolidação, é a do bilinguismo, que propõe o ensino da Libras como L1 e do português escrito como L2⁵. Essa proposta pode se materializar de formas distintas: com o ensino paralelo das duas línguas ou com o ensino do português posterior à aquisição da Libras.

A produção de um projeto bilíngue bicultural é uma escolha política, filosófica e ideológica. Ser bilíngue ultrapassa a comunicação em duas línguas, mas está ligado às questões culturais e de identidade, às concepções político-pedagógicas e à simples ideia do “[...] direito de os sujeitos que possuem uma língua minoritária serem educados nessa língua” (Skliar, 1998, p. 54). Skliar (1998) destaca que a educação bilíngue é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada para os surdos. Um reflexo coerente – talvez o primeiro da história – a reconhecer a singularidade sociolinguística dos surdos e a necessidade de respeitar a aquisição natural da língua de sinais como elemento constitutivo de suas subjetividades.

5 Dentro de uma concepção socioantropológica da surdez vista enquanto uma diferença os surdos se relacionam com a língua de sinais como sua língua natural, materna, por isso sua primeira língua (L1). E com a língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua (L2).

A experiência bilíngue no município de Niterói, RJ

Algumas perguntas nos mobilizam ao tratar do bilinguismo: lugar onde transitamos; como se vivenciou essa experiência ao longo dos últimos 20 anos; como elaborar um apanhado histórico dessa trajetória que contribua para compreender a educação de surdos no município hoje que, ao mesmo tempo, permita refletir sobre os rumos futuros dessa proposta.

Desenvolvemos esta terceira parte do texto com base em documentos oficiais que registram as práticas e a organização da educação de surdos no município, em diálogo com os momentos

previamente discutidos sobre a caminhada nacional da educação de surdos. Utilizamos também os estudos de Rosana Prado Meirelles (2010, 2011, 2014), coordenadora do primeiro Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói (Niterói, 2004).

No Brasil, os anos 2000 foram marcados por importantes acontecimentos de lutas, protagonizadas por grupos de surdos e seus apoiadores, que remontam especialmente à década de 1980. Um marco decisivo foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece importantes prerrogativas relacionadas aos direitos linguísticos dos surdos, à educação bilíngue e à difusão do ensino de Libras.

Esse período também foi marcado por grandes campanhas nacionais em prol da inclusão de todas as pessoas na escola regular. Nesse cenário, escolas e instituições especiais, mantidas com recursos públicos, perderam gradualmente espaço e esses investimentos, impossibilitando seu funcionamento, por serem, muitas delas, filantrópicas, sem fins lucrativos, e haviam sido criadas por movimentos da sociedade civil — como a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição em Niterói⁶ (APADA-Niterói).

É nesse contexto de mobilizações em nível nacional, que se destaca o município de Niterói e uma série de acontecimentos que forçaram o poder público local a regulamentar, além da educação inclusiva para crianças com deficiência, também uma política pública de educação bilíngue para surdos.

Com o avanço da política nacional de inclusão, a APADA-Niterói — até então a única instituição que atendia crianças surdas no município, (educação infantil até 4ª série) — passou a enfrentar sérias dificuldades financeiras, em razão da não renovação de contratos com o Governo Federal. Sem os recursos necessários, tornou-se inviável manter o atendimento pleno e a equipe profissional (Meireles, 2010).

Diante disso, a APADA iniciou uma busca por convênios e parcerias. O único convênio obtido foi com a Prefeitura de Niterói, por meio do Programa Criança na Creche⁷, voltado ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses. Assim, a instituição passou a atender apenas crianças da primeira infância. Isso gerou uma lacuna: ao final da Educação Infantil. Para onde elas iriam?

Até aquele momento, não existia na rede municipal nenhum projeto voltado especificamente ao atendimento de estudantes

6 Uma instituição especializada que atua desde 1969 junto aos surdos, deficientes auditivos e seus familiares.

7 Um projeto voltado para "entidades mantenedoras regularmente constituídas, sem fins lucrativos, que mantenham creches comunitárias no Município de Niterói e que estejam interessadas em firmar convênio com a FME para atendimento de crianças de zero a cinco anos e onze meses, na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica" (Edital nº 005/2013 de chamamento público para o programa *Criança na Creche*).

surdos. Foi nesse contexto que Rosana Prado Meireles, então professora da APADA, ingressou como concursada na rede municipal. Em parceria com uma equipe da própria APADA, levou a questão à Coordenação de Educação Especial de Niterói (Meireles, 2010).

Reuniram-se, então, representantes da APADA, a professora Rosana Prado e a Coordenação de Educação Especial do município para pensar estratégias que viabilizassem a continuidade dos estudos das crianças surdas que concluíam a Educação Infantil na APADA. A partir desse movimento, foi elaborado o primeiro documento que orientaria a implantação da educação de surdos em Niterói sob uma perspectiva bilíngue bicultural e inclusiva. Surge, assim, o Projeto de Educação Bilíngue Bicultural para Surdos no Município de Niterói (2004).

Coincidia, com esse momento, a inauguração de novas escolas pela prefeitura, entre elas a Escola Municipal Paulo Freire. Por se tratar de uma unidade recém-criada, ainda em fase de estruturação pedagógica e administrativa, a escola foi escolhida como polo para o início do atendimento de estudantes surdos na rede regular. Vista com muita expectativa pela Secretaria Municipal de Educação em relação, não apenas à educação de surdos, mas também de um projeto maior na marcha pela inclusão no município (Meireles, 2010, p. 97).

Nos estudos de Rosana Prado Meireles (2010), encontra-se o relato de Nelma Pintor, então coordenadora de Educação Especial do município de Niterói:

Coincidentemente, no ano em que esse movimento aconteceu, a Secretaria de Educação estava ampliando o número de suas unidades escolares e, naquela época, estava sendo feita a aquisição do prédio onde funciona hoje a Escola Municipal Paulo Freire. Era um prédio grande e hoje é a escola da Rede Municipal de Niterói que tem maior número de alunos com deficiência incluídos nas salas de aula. Então, nessa escola, havia a facilidade do espaço físico onde acolher as crianças. Assim, foi escolhida, justamente, a Paulo Freire. Quais as outras providências que tomamos? Conseguimos resgatar professores que já eram da Rede Municipal de Educação de Niterói, que trabalhavam em outras unidades, não atendendo crianças com deficiência, mas tinham a formação específica. Então, nós deslocamos esses professores de outras unidades para as turmas na Paulo Freire e assim demos início ao Projeto de Educação

Bilíngue para surdos. Paralelamente, vimos a necessidade de estar contratando intérpretes e instrutores de Libras para dar subsídios à ação pedagógica com aqueles alunos junto aos professores bilíngues" (Meireles, 2010, p. 94).

A Escola Municipal Paulo Freire foi oficialmente criada por meio do Decreto nº 9.180/2004, de 06 de janeiro de 2004, publicado no Diário Oficial em 07 de janeiro. Sua inauguração, no entanto, ocorreu apenas em 31 de março de 2004, devido às obras em andamento no prédio. A escola está localizada na Rua Soares de Miranda, nº 77, no bairro Fonseca, zona norte de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Seu entorno abrange um extenso complexo de comunidades empobrecidas e historicamente negligenciadas pelo poder público.

Projeto bilíngue bicultural no município de Niterói

O sistema de ensino do município de Niterói organiza, desde 2004, um programa de educação bilíngue bicultural voltado à população surda. São organizadas turmas bilíngues (ou grupos bilíngues) nos anos iniciais do 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), compostas exclusivamente por crianças surdas. Já na Educação Infantil e no 2º Segmento do Ensino Fundamental, os estudantes surdos são incluídos em classes regulares com os demais alunos.

Na Educação Infantil, o município manteve, por longo período, parceria com a APADA para atendimento de crianças surdas por meio do Programa Criança na Creche. Atualmente, a APADA opera como uma unidade regular de ensino, recebendo todo tipo de criança, independentemente de diagnóstico. Embora o programa ainda exista, nos últimos anos não foram registradas matrículas de crianças surdas na instituição. As crianças que atualmente integram as classes bilíngues da Escola Municipal Paulo Freire (EMPF) são oriundas de unidades da própria rede municipal.

De acordo com o Programa de Bilinguismo na Rede de Niterói (2024), o atendimento aos estudantes surdos prioriza sua concentração em um mesmo espaço escolar, visando à constituição de grupos de convivência e de classes bilíngues entre pares surdos, com a finalidade de garantir a manutenção da língua e da cultura surda. O objetivo, segundo o projeto inicial, é

[...] incentivar o contato dos alunos surdos com os ouvintes, porém não deixando de promover o contato dos mesmos com a comunidade surda local, permitindo, deste modo, a construção da identidade surda, o desenvolvimento linguístico em Libras e a vivência da cultura surda” (Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói, 2004, apud Meireles, 2010, p. 180).

Ainda que o município ofereça escolas de referência, as famílias têm liberdade para matricular seus filhos em outras unidades da rede, inclusive naquelas sem classes bilíngues, priorizando a proximidade da residência. Nesses casos, os estudantes são acompanhados pela coordenação do Programa de Bilinguismo e pelo coordenador de Polo Regional da Diretoria de Educação Especial, que realizam visitas periódicas às escolas para observar os processos de ensino e aprendizagem. Esses estudantes também podem ser acompanhados por um professor de apoio bilíngue ou intérprete de Libras em sala de aula, quando há concordância das famílias quanto ao uso da Libras como língua de instrução.

A fim de facilitar o acesso dos estudantes surdos às escolas de referência, é disponibilizado o transporte escolar pela rede. Todavia, permanece a possibilidade de matrícula em unidades próximas à residência, mesmo sem classes bilíngues. Nesses casos, mantém-se o acompanhamento pedagógico descrito anteriormente.

O programa de educação bilíngue bicultural atual resulta de uma proposta iniciada em 2004, e tem como objetivo geral: “[...] atender alunos com surdez em diferentes graus e perdas auditivas, garantindo-lhes acesso, métodos, recursos e organizações específicas para atender suas necessidades e permanência na escola inclusiva” (Niterói, 2024, p. 05).

Assim, a rede organiza grupos bilíngues do 1º ao 5º ano e promove a inclusão de estudantes surdos do 6º ao 9º ano, contemplando duas abordagens: a organização de turmas bilíngues exclusivas para estudantes surdos, com atuação de professores bilíngues, professores surdos e professores de apoio educacional especializado, quando necessário; e a inclusão desses estudantes em classes regulares, especialmente na Educação Infantil (com o acompanhamento de professor de apoio educacional especializado) e no 2º Segmento do Ensino Fundamental (com a presença de intérprete de Libras).

O município tem vivenciado, portanto, uma política de educação de surdos que busca contemplar tanto as demandas linguísticas e culturais desses estudantes, por meio de classes bilíngues nos anos iniciais, quanto sua inclusão progressiva nas classes regulares nos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, a ausência de um ambiente linguístico na Educação Infantil é alvo de críticas, considerando-se a importância desse período para a aquisição da linguagem.

Até o presente momento, não existe uma portaria específica que estabeleça as diretrizes filosóficas, políticas e organizacionais voltadas à educação de surdos. Tais diretrizes estão dispersas em documentos mais amplos sobre a organização do ensino municipal.

Conforme a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015), a organização das turmas bilíngues segue os seguintes dispositivos:

Art. 36. As turmas bilíngues de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental são turmas que têm um professor regente bilíngue e são acompanhadas por professor de Libras que tem a função de ensinar Libras para alunos e profissionais da Unidade de Educação. Art. 37. Os grupos de referência de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental que tiverem alunos surdos e surdocegos matriculados terão o acompanhamento de intérprete de Libras para oportunizar e facilitar a compreensão dos conteúdos e conhecimentos pedagógicos trabalhados dentro e fora de sala de aula. (Deliberação CME nº 031/2015b).

Em sua formulação inicial, o projeto (Niterói, 2004) já previa os elementos que compõem a versão atual do programa e da Carta Regimento, entre os quais:

- Incentivar o contato dos estudantes surdos com ouvintes e com a comunidade surda local, promovendo o desenvolvimento linguístico em Libras e a vivência da cultura surda;
- Reconhecer a Libras como meio de acesso ao conhecimento acumulado pelas comunidades ouvintes e surdas, compreendendo a experiência surda como histórica;
- Garantir a atuação de monitores surdos como referência identitária;
- Recomendar o uso de tecnologias e recursos de apoio à comunicação.

Os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói (2022) são um guia filosófico e político e constituem um documento orientador das práticas pedagógicas nas diversas etapas e modalidades de ensino. No Ensino Fundamental, a base curricular das turmas bilíngues é semelhante à das turmas regulares, com duas distinções essenciais: (i) a Libras é a língua de instrução, e (ii) o ensino da Língua Portuguesa ocorre exclusivamente na modalidade escrita, por meio do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES).

Ao longo dos anos, observa-se um esforço pela valorização da presença de profissionais surdos em sala de aula com os estudantes surdos (Meireles, 2011, 2014). No entanto, o município ainda não conta com professores surdos concursados, apenas contratos temporários e descontínuos. Os Referenciais Curriculares de Niterói (2022) reforçam que o professor de Libras deve, preferencialmente, ser surdo, destacando sua importância como sujeito que compartilha com os estudantes uma forma de perceber o mundo desvinculada da perspectiva sonora.

A Libras é assumida como primeira língua de aprendizagem das crianças surdas e como língua de instrução nas turmas bilíngues. Do 1º ao 5º ano, os conteúdos são ensinados diretamente em Libras, e não por meio de tradução. O uso de intérprete de Libras é previsto apenas para as aulas de Educação Física e inglês. Contudo, entre 2017 e 2024 (período que estivemos acompanhando o trabalho diretamente), não se constatou presença efetiva de intérpretes nessas aulas, sendo comum o esforço direto das docentes para se comunicarem com os estudantes em Libras.

Os Referenciais Curriculares também recomendam a ampliação do tempo de permanência dos estudantes surdos na escola, visando ao reforço da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (Niterói, 2022, p. 134). Essa proposta, contudo, é constantemente tensionada por políticas de correção de fluxo escolar e reclassificação de estudantes com base na idade, mesmo quando ainda não consolidaram plenamente a língua de instrução. Por outro lado, há realizações pontuais de projetos, em tempo integral, que contribuem para estender a exposição à Libras em diversas atividades (Cardoso, 2024, p. 142).

A fim de atender às singularidades linguísticas dos surdos, a orientação quanto à presença do professor surdo e o ensino na

primeira língua já eram corroboradas também na versão inicial (Niterói, 2004) da proposta e se mantêm hoje:

- Transmissão dos conteúdos programáticos por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita, ministradas por professores ouvintes bilíngues;
- Monitoria e instrução de Libras realizadas por pessoas surdas;
- Desenvolvimento dos conteúdos utilizando Libras como língua de instrução.

O ensino de português nas classes bilíngues tem acontecido, em especial a partir do MEPES (Método de Ensino do Português Escrito para Surdos). O MEPES está estruturado em cinco etapas, correspondentes aos cinco anos do 1º Segmento do Ensino Fundamental, e visa ao ensino do português escrito com base em uma abordagem visual. A metodologia adotada no município é influenciada pela trajetória do professor surdo Geraldo Cavalcanti⁸, figura de destaque na história da educação de surdos no Brasil, o qual citamos anteriormente.

É relevante destacar, ainda, que grande parte dos alunos surdos, atendidos em Niterói, provém de famílias ouvintes que não dominam a Libras (Meireles & Costa, 2011). A Coordenação de Educação Especial promove, ocasionalmente, cursos básicos de Libras, destinados à comunidade escolar, conforme a demanda e o interesse. A adesão familiar costuma ser baixa, mas alguns pais e funcionários iniciam o processo de aprendizagem.

O fato de grande parte das famílias não dominarem a Libras reforça ainda mais a necessidade da criação de um ambiente linguístico na escola que, para muitos, é o único ambiente de contato com outros surdos e sua língua.

Com base nas informações apresentadas, é possível observar que o Programa de Educação Bilíngue Bicultural da rede municipal estrutura-se em dois eixos:

- Organização de turmas bilíngues que atendam às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, promovendo o convívio entre pares;
- Inclusão dos estudantes surdos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e na Educação Infantil, com acompanhamento

8 "O professor Geraldo M. M. Cavalcanti, professor do INES da década de 1940 aos anos 1960, foi organizador de um método oral de ensino do Português (método Oral Global Natural Dedutivo Direto – O. G. N. D. D.) que utiliza como recurso principal a escrita, e aconselhava, também, o uso da Libras (chamada na ocasião de mímica), entre outros recursos" (Leite, 2011). O professor Geraldo faleceu em 19-08-2002.

de intérprete e professor de apoio educacional especializado bilíngue, especialmente no caso de estudantes surdocegos ou com outras deficiências associadas.

Nas classes bilíngues, há a referência do professor surdo e um cuidado constante em garantir que os estudantes estejam entre seus pares, com a organização de escolas centrais aptas a recebê-los, promovendo a convivência e a interação com os demais alunos em ambiente inclusivo.

Sobre o Programa de Bilinguismo Bicultural de Niterói, Meireles e Costa (2011) concluem que:

[...] é possível entender a Escola Municipal Paulo Freire/Niterói como uma escola pública, na qual os profissionais envolvidos com a educação de surdos buscam a ressignificação do contexto e da estrutura escolar em diálogo com a comunidade surda e com respeito às suas singularidades linguísticas e culturais" (Meireles & Costa, 2011, p. 03).

Considerações finais

A pesquisa é, em parte, um desdobramento de estudos de mestrado e doutorado já concluídos e emergiu de inquietações pessoais e profissionais, especialmente considerando a posição das autoras – seja como docente da rede municipal de Niterói, seja pelo envolvimento direto com os movimentos surdos locais. A investigação teve como objetivo compreender historicamente a construção da educação voltada para surdos, suas bases e formas de organização. Foram analisadas questões relacionadas à adoção da perspectiva bilíngue bicultural e à experiência dos grupos bilíngues no município ao longo dos últimos 20 anos. A partir dessa reflexão, foi possível identificar diversos achados significativos.

A trajetória da educação de surdos em Niterói está profundamente vinculada ao contexto histórico mais amplo, ressaltando a relevância de compreender simultaneamente as práticas locais e o cenário nacional, desde os avanços metodológicos observados no INES – única instituição voltada à educação de surdos no país durante décadas; suas práticas e pesquisas influenciam até hoje a educação de surdos ao redor do país – até seus retrocessos, quando os grandes movimentos de inclusão dos anos 2000, que culminam

com a descontinuidade de investimentos públicos federais em instituições especiais filantrópicas e sem fins lucrativos. Essas instituições começam a ter dificuldades para manter os serviços prestados, como a APADA em Niterói na educação de surdos. Como consequência, o poder público local começa a ser pressionado por um grupo de profissionais engajados, para assumir seu papel na garantia do direito à educação de crianças surdas, culminando na estruturação de uma política pública de educação de surdos, bilíngue, gratuita e inclusiva.

A análise das ideologias e práticas educacionais, ao longo do tempo, evidencia a evolução e a interdependência entre as concepções sobre a surdez e a educação de surdos, influenciando diretamente a formulação das políticas públicas atuais, inclusive no contexto niteroiense.

Ao abordar as propostas de educação bilíngue bicultural, a pesquisa reconhece a surdez como uma diferença e destaca a Libras como uma língua plena. Foram analisados os fundamentos históricos, filosóficos, políticos e sociais dessa abordagem, com atenção especial à experiência concreta da educação de surdos em Niterói.

Os resultados apontam tanto conquistas quanto fragilidades. Entre os desafios, ressalta-se a necessidade de uma organização mais sistematizada e de registros documentais mais consistentes do programa bilíngue, bem como a ampliação de ações envolvendo as famílias para o fortalecimento da língua e da cultura surda. Por outro lado, destaca-se a relevância do programa bilíngue bicultural da rede municipal, que valoriza a presença de profissionais surdos, estabelece a Libras como língua de aprendizagem e instrução e promove a inclusão, por meio de interações significativas entre estudantes surdos e ouvintes. Ao longo das duas últimas décadas, observa-se um compromisso consistente com as singularidades linguísticas e culturais dos surdos e com a promoção da inclusão, mesmo diante de instabilidades recentes.

Nos primeiros anos do programa, especialmente até 2016, houve forte investimento público na formação continuada de professores para atuação na educação de surdos e na formação dos profissionais na educação especial na perspectiva da educação inclusiva como um todo no município, com ações coordenadas internamente pela Coordenação de Educação Especial. Formações das quais uma das autoras deste texto também é fruto. É importante sublinhar que, inclusive, em 2016, foi realizado o primeiro

concurso público do município para o cargo de professor de apoio educacional especializado. Contudo, nos últimos anos, tais iniciativas foram reduzidas significativamente, com ausência de formações específicas ofertadas aos profissionais, como ocorria anteriormente.

Nos últimos anos, vivemos no município grande instabilidade na disponibilidade de professores de apoio educacional especializado na rede, havendo um número insuficiente diante da demanda. Atualmente, há apenas dois intérpretes concursados, seis professores bilíngues (todos ouvintes) e nenhum professor surdo de Libras. Nenhum docente surdo foi aprovado no último concurso, e as contratações têm ocorrido de forma temporária, descontínua e precária.

Acompanhamos as discussões da Diretoria de Educação Especial do município, que traçaram orientações a respeito das adaptações necessárias para que a prova do concurso seguinte estivesse em consonância com as demandas linguísticas dos candidatos surdos. No entanto, a despeito dos esforços e discussões, surpreendentemente, a prefeitura anunciou um edital para o concurso de 2024 que não previa nenhuma vaga destinada à educação de surdos. Assim, seguimos sem professores surdos, com um número insuficiente de intérpretes na rede e com contratos temporários que se dão de modo precário e descontínuo.

A história da educação de surdos em Niterói é marcada por lutas e conquistas (Meirelles, 2010, 2011, 2014; Cardoso, 2019, 2024), no contínuo esforço de construção de um projeto bilíngue-bicultural, mediado por duas línguas — o Português e a Libras — e por múltiplas experiências culturais. Apesar da ausência de uma portaria específica e da carência de um detalhamento mais aprofundado do programa, é possível encontrar diretrizes em documentos oficiais e em pesquisas recentes: a Deliberação CME nº 031/2015b; o Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para Surdos no Município de Niterói (2004, apud Meirelles, 2010); os Referenciais Curriculares (2022); o Programa de Bilinguismo da Rede de Niterói (2024); e os estudos de Cardoso (2019; 2024).

Trata-se de uma trajetória em permanente construção, que ensaia práticas e formula políticas públicas em meio a tensões, descontinuidades e disputas sobre o modelo de educação de surdos que se deseja afirmar. Esse processo ocorre em um cenário de pressões por homogeneização, que reforçam modelos escolares

tradicionalmente hegemônicos, em contraste com projetos que buscam respeitar e sustentar a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Referências

- BACELLAR, Anna de Oliveira. A surdo-mudez no Brasil. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina de São Paulo, São Paulo, 1926. In: A surdo-mudez no Brasil. Rio de Janeiro: INES, 2013. v. 6.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro: [s. n.], 1958.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-12, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.
- CARDOSO, Arina Costa Martins. Entrecorporeidades: gaguejos, rabiscos e palavras dançantes de uma professorarteira com estudantes surdos em uma escola pública de Niterói-RJ. 2024. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024. Disponível em: <<http://www.bdt.uerj.br/handle/1/21794>>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- CARDOSO, Arina Costa Martins. A produção de oficinas de animação na educação de surdos: movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <<https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/9903>>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. *Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2ª ed.1958.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 219-242.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/MvmtfSMScW6MmJxZsqsPrzy/?format=pdf> > . Acesso em: 21 mai. 2024.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16.

LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Maria Cecília. *Surdez e educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Leite. *Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Leite; COSTA, Valéria Alves da. Educação bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/poseduc_uff_004.384.991-15_trabalho.doc. Acesso em: 20 mai. 2022.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Leite. *Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2014.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. *Projeto de Educação Bilíngue/Bicultural para surdos no Município de Niterói*. Niterói-RJ, 2004.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Portaria FME 087/2011. *Proposta pedagógica das unidades de educação da Rede Municipal de Ensino de Niterói*. Niterói, 2011.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Portaria FME nº 085/2011. *Institui na Rede Municipal de Ensino, as diretrizes e os referenciais curriculares e didáticos: uma construção coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos*. Niterói, 2011.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Deliberação CME nº 031/2015. *Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói*.

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Niterói-RJ, 2015a.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Deliberação CME nº 031/2015 do Conselho Municipal de Educação de Niterói. Aprova a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Niterói, 30 nov. 2015b.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói. Niterói-RJ, 2017.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação; FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. Niterói-RJ, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/referenciais-curriculares/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Laís de Carvalho (Org.). Temas em educação especial IV. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2004. p. 55-61. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=50>. Acesso em: 06 jul. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilingüismo. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 26-36. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/bilinguismo.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

ROCHA, Solange. O Ines e a educação de surdos no Brasil. Rio de Janeiro: INES, 2007. v. 1.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. Educação E Pesquisa, 43(1), 229-243. Jan-Mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701154583>. Acesso em: 01-09-25

SANTOS, Emmanuelle Felix dos Santos. Educação bilíngue para surdos é inclusão e não segregação!!! Boletim APUR. Amargosa-Ba, 03 de setembro de 2021. Disponível em: <https://apur.org.br/2021/09/08/educacao-bilingue-para-surdos-e-inclusao-e-nao-segregacao/> Acesso em: 7 set. 2023.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, mai./ago. 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242583432>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. In: GENTILI, Pablo (org). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: 2000; p. 109-122.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 24/09/2025

O Atendimento Educacional Especializado e a Educação em Tempo Integral: configurações e reconfigurações

RESUMO: O avanço da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) vai de encontro com outras ações que impulsionam a organização do cenário educacional brasileiro, como, por exemplo, a Educação em Tempo Integral. Nessa seara, a configuração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que previa o atendimento no contraturno enfrenta barreiras para a sua execução. Desta forma, o trabalho busca refletir: de que forma o AEE é realizado em diferentes contextos educacionais? É possível pensar um AEE que leve em conta o contraturno dos estudantes que estão matriculados em tempo integral? Objetiva-se, portanto, apresentar um mapeamento e análise da literatura existente sobre o AEE em contextos educacionais cuja estrutura prevê o tempo integral. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática de literatura no Portal de Periódicos CAPES e da SciELO. Dentre os principais resultados, identificou-se três eixos de resultados: a) entraves e dificuldades nas implementações das políticas de Educação Especial e tempo integral; b) impasses na organização do trabalho docente e de serviços de apoio no âmbito do tempo integral; e c) possibilidades de atuação frente a organização social vigente. Desta forma, a implementação de políticas enfrenta barreiras concomitantes na organização pedagógica, além de haver empecilhos na prática docente e de oferta de serviços. Apesar dessas questões, também identificou a possibilidade do AEE ser ofertado a partir de uma perspectiva do ensino colaborativo e do coensino.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Tempo Integral; implementação de políticas.

Célia Dias de Andrade Bittencourt

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

celia.dias@edu.pbh.gov.br

Ícaro Belém Horta

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

oracibh@gmail.com

Josiane Pereira Torres

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

josianetorres.ufmg@gmail.com

Specialized Educational Services and Full-Time Education: configurations and reconfigurations

ABSTRACT: The advancement of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (NPSEPIE) is in line with other actions that drive the organization of the Brazilian educational scenario, such as Full-Time Education. In this area, the configuration of Specialized Educational Assistance (SEA) that provided for after-school care faces barriers to its implementation. Thus, the work seeks to reflect: how is SEA carried out in different educational contexts? Is it possible to design an SEA that considers the after-school care of students who are enrolled full-time? The objective, therefore, is to present a mapping and analysis of the existing literature on SEA in educational contexts whose structure provides for full-time education. To this end, a systematic literature review was conducted in the CAPES and SciELO Periodical Portals. Among the main results, three axes of results were identified: a) obstacles and difficulties in the implementation of Special Education and full-time policies; b) impasses in the organization of teaching work and support services within the

full-time scope; and c) possibilities for action in the face of the current social organization. Thus, the implementation of policies faces concomitant barriers in pedagogical organization, in addition to obstacles in teaching practice and service provision. Despite these issues, the possibility of SEA being offered from a perspective of collaborative teaching and co-teaching was also identified.

Keywords: Specialized Educational Services; Full-Time; implementation of policies.

Servicios Educativos Especializados y Educación de Tiempo Completo: configuraciones y reconfiguraciones

RESUMEN: El avance de la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPI) está en línea con otras acciones que impulsan la organización del escenario educativo brasileño, como la Educación a Tiempo Completo. En este ámbito, la configuración de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) que preveía el cuidado extraescolar enfrenta barreras para su implementación. Así, el trabajo busca reflexionar: ¿cómo se lleva a cabo la AEE en diferentes contextos educativos? ¿Es posible diseñar una AEE que tenga en cuenta el cuidado extraescolar de los estudiantes matriculados en tiempo completo? El objetivo, por tanto, es presentar un mapeo y análisis de la literatura existente sobre AEE en contextos educativos cuya estructura prevé la educación a tiempo completo. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la literatura en los portales de publicaciones periódicas CAPES y SciELO. Entre los principales resultados, se identificaron tres ejes de resultados: a) obstáculos y dificultades en la implementación de la Educación Especial y políticas de tiempo completo; b) impases en la organización del trabajo docente y los servicios de apoyo en el ámbito del tiempo completo; y c) posibilidades de acción ante la organización social actual. Por lo tanto, la implementación de políticas enfrenta barreras concomitantes en la organización pedagógica, además de obstáculos en la práctica docente y la prestación de servicios. A pesar de estos problemas, también se identificó la posibilidad de ofrecer AEE desde una perspectiva de enseñanza colaborativa y coenseñanza.

Palabras clave: Servicios Educativos Especializados; Tiempo Completo; implementación de políticas.

Introdução

A educação de tempo integral é um programa do Governo Federal em expansão na Educação Brasileira. Está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n.º 9.394 de 1996 no artigo 34, no qual estabelece que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996). Alinhado à LDB, o Plano

Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 de 2014, apresenta diretrizes, metas e estratégias para melhoria da educação no Brasil e entre essas metas, está a meta 6, que prevê a educação em tempo integral, essa lei estipula prazo para cumprimento da meta e porcentagem de matrículas, prevendo: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Assim sendo, a Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023, que aponta sobre a adesão ao Programa, a expansão da jornada escolar em tempo integral determina:

I – que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral; II – prevenção às violências; III – promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza; IV – fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e V – fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo. (Brasil, 2003, p. 8)

Para tanto, a terceira gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva (Lula) vem ampliando a rede de escolas em tempo integral e tem investido nessa extensão de jornada. Tem repassado recursos financeiros para que as unidades escolares realizem as adequações necessárias e desenvolvam projetos voltados à construção de novas escolas de tempo integral.

À título de exemplo, no cenário brasileiro, algumas normativas apresentavam características pontuais para a escolarização em tempo integral, como é o caso dos CEFETs e IFs – regulamentados pelas leis n.º 3.552 de 1959 e n.º 11.892 de 2008, respectivamente – com objetivos de ofertar uma formação técnica, de forma integrada ao Ensino Médio, ampliando a jornada escolar dos estudantes. Ademais, houve também a criação dos Colégios de Aplicação (CAp), por meio do Decreto n.º 9.053 de 1946 (Brasil, 1946), em que ao longo dos anos algumas de suas unidades começaram a oferta do ensino em tempo integral.

Em relação aos IFs, CEFETs e CAPs, principalmente, as vagas são disponibilizadas por meio de editais, e o ingresso ocorre a partir de um processo seletivo que avalia as habilidades dos candidatos. Entre as vagas ofertadas para ampla concorrência, há vagas

para pessoas com deficiência, conforme garantido no artigo 5º da Lei nº 13.409 de 2016 (Brasil, 2016). Entretanto, em alguns CAPs, há o sorteio das vagas para o ingresso¹, em que também é considerado a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Observa-se, então, que há um resguardo de medidas para que este público acesse essas instituições. Com essa lógica, seja em instituições federais, sejam em municipais ou estaduais, o tempo integral age na interface com essas diferentes realidades, como é o caso da deficiência. Entende-se aqui como deficiência o proposto pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de julho de 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Na referida lei, assegura-se diversos direitos às pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação, previsto nos artigos 27 a 30. No contexto brasileiro, esse direito compreende tanto o acesso à escolarização em escolas regulares quanto a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como serviço caracterizado de natureza complementar ou suplementar ao processo educacional. Cabe destacar que o AEE é um serviço da Educação Especial, cuja proposta prevê que aconteça no turno inverso ao da escolarização regular do estudante, conforme a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7611 de 2011 e demais normativos relacionados. Entretanto, considerando a proposta de oferta em turno inverso e o cenário de tempo integral, no mínimo sete horas diárias de aula, abre-se uma discussão sobre como deve ser a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas Diretrizes Operacionais foram instituídas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, é um instrumento de política pública previsto na Constituição Federal de 1988, destinado a assegurar suporte pedagógico aos estudantes do público da educação especial matriculados no ensino

regular. Desde a promulgação da Constituição, a garantia da escolarização desses estudantes tem ganhado centralidade nas

1 Alguns exemplos de CAPs que realizam sorteios são: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ); Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC); Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAp. João XXIII/UFJF); Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/UFAC); Colégio de Aplicação da Universidade; Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP); dentre outros.

normativas nacionais, em consonância com compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994).

Em 1994, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, que, embora tenha representado um avanço ao reconhecer o direito à escolarização dessas populações, por meio de um instrumento normativo, ainda se pautava por pressupostos de integração, e não de inclusão. Nesse modelo, o AEE era compreendido como uma forma substitutiva do ensino comum, e a presença dos estudantes com deficiência estava condicionada a sua adaptação ao ambiente escolar, e não à transformação da escola para recebê-los (Mendes, 2006). É importante destacar que essa concepção é incompatível com a Constituição Federal, especialmente após a internalização da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009). A Convenção estabelece expressamente que pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Nesse sentido, prever a oferta de serviços educacionais em caráter substitutivo ao ensino comum representa uma violação ao direito à educação inclusiva, assegurado no ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 2009).

É a partir do início dos anos 2000 que se intensifica o movimento de matrícula de estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular, consolidando-se uma abordagem que compreende o Atendimento Educacional Especializado como ação complementar e/ou suplementar à escolarização, reforçado principalmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Horta, 2024).

Essa nova configuração do AEE determinou que esse dispositivo não funciona como reforço escolar, mas sim de forma complementar ou suplementar, como é visto no art. 2º da Resolução CNE/CEB n.º 4 (Brasil, 2009, p. 1):

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com a mesma Resolução, é considerado público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.²

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009, p. 1)

2 Em relação aos estudantes com síndrome de Asperger, de Rett e dentre outros, foi-se englobado em pessoas com Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM V) e a Classificação Internacional de Doenças 11 (CID-11).

Na concepção original da oferta do serviço, instituiu-se a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como o espaço prioritário para a realização desse atendimento, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes do público-alvo da educação especial.

Com o objetivo de fomentar a implantação e a estruturação dessas salas, o Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. O Programa integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Para adesão ao Programa era necessário o atendimento aos seguintes critérios:

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola indicada deve ter matrícula de estudante(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de estudante(s) cego(s) em classe comum, registrada(s) no Censo Escolar MEC/INEP, para receber equipamentos específicos para atendimento educacional especializado a tais estudantes;
- A escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE. (Brasil, 2010, p. 10)

Entre 2005 e 2012, os itens que compunham as Salas de Recursos Multifuncionais foram gradualmente aprimorados, incorporando materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e equipamentos, a fim de atender às diferentes demandas dos estudantes.

Ao longo dos anos, o Programa passou por reconfigurações, influenciado também pelas mudanças nos contextos políticos. Embora o AEE esteja garantido como política de Estado – inclusive com respaldo constitucional –, os formatos de oferta e os mecanismos de financiamento e apoio foram sendo ajustados com o tempo. Como exemplo de financiamento, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), possibilitando equipar essas salas, como, por exemplo, com materiais e itens pedagógicos, móveis, tecnologias assistivas e equipamentos específicos para superar barreiras de determinadas deficiências (Brasil, 2020).

Com a publicação da Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024, o Programa Sala de Recursos Multifuncionais e Bilíngue de Surdos (PDDE-SRM) passou a integrar o Programa Dinheiro Direto na Escola – Equidade (PDDE Equidade). A Resolução dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do PDDE Equidade, que segue os moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo destinado às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. No âmbito da Educação Especial, foram instituídas duas frentes específicas: o PDDE Equidade – Sala de Recursos Multifuncionais (PDDE-SRM) e o

PDDE Equidade – Diversidades – Educação Especial (PDDE-DEE). A principal diferença entre ambos reside no foco de atuação. O PDDE-SRM tem por finalidade destinar recursos financeiros para a aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos multifuncionais e tecnologias assistivas, com vistas à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Já o PDDE-DEE é voltado à escola como um todo, com o objetivo de promover o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em salas comuns do ensino regular. Ambos os programas são regidos pela Resolução nº 17/2024 (Brasil, 2024).

Mesmo com as reformulações no modo de financiamento do AEE ao longo dos anos, o Programa continua sendo relevante para somar esforços no processo de escolarização do público-alvo da educação especial (PAEE) com o objetivo de oferecer um suporte para ultrapassar barreiras que impedem o acesso pleno desse público ao ensino regular (Sala; Moreno; Duarte, 2020). O Atendimento mostra-se relevante porque coloca o foco nas potencialidades do sujeito, desenvolvendo habilidades que o ajude a superar as barreiras (Souza; Vilaronga; Franceschini, 2021).

Desde que foi oficializado como serviço da Educação Especial nas políticas nacionais, alguns apontamentos têm emergido na literatura. Desde a interpretação de que se trata de uma política de tamanho único (Mendes, 2015), até críticas relativas a não consideração das especificidades presentes em várias regiões do país, como, por exemplo, estudantes com residências muito longe da escola, famílias com renda econômica baixa, que não conseguem pagar uma condução para o retorno à escola, são muitas variantes que podem impossibilitar o retorno à escola em outro horário (Victor; Cotonhoto; Souza, 2015) esses empecilhos podem dificultar a implementação do atendimento ao público-alvo da educação especial (Anache et al., 2015).

O desafio também se faz presente quando se trata de escolas que oferecem ensino de tempo integral, diante da carga horária regular, torna-se complexo assegurar essa oferta do atendimento educacional especializado no contraturno. O modelo de atendimento no contraturno tal qual é colocado na lei gera um embate com outro direito do estudante, que é a ampliação de jornada escolar, conforme proposta do tempo integral. Essa realidade pode

ser encontrada, por exemplo, nos Institutos Federais (IFs) que têm a carga horária de ensino regular integral, mas ao mesmo tempo não há no momento uma regulamentação para o atendimento do estudante PAEE nessa situação – ainda que estas instituições, por serem federais, gozar de autonomia (Sotero; Cunha; Garcia, 2019).

Em novembro de 2024, o Ministério da Educação encaminhou às Secretarias de Educação um ofício com o assunto “Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI)”. Embora não constitua um instrumento normativo, o documento expressa a posição institucional do Ministério diante dos desafios enfrentados pelas redes de ensino para garantir, de forma articulada, o direito à educação em tempo integral e ao AEE para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

O ofício reconhece que não há impedimento legal para que estudantes que frequentam o AEE estejam também matriculados no tempo integral. No entanto, ressalta como principal desafio a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino e de adequações nos projetos político-pedagógicos das escolas. Nesse sentido, orienta que:

[...] é necessário que o AEE seja planejado de maneira colaborativa, entre o professor regente, o professor de AEE, a gestão escolar, com a participação das famílias e dos estudantes. Inclusive, para decidir, quando necessário, as formas de conciliar o tempo integral com atividades complementares específicas que não fazem parte do currículo comum, tais como aulas de braille, orientação em mobilidade e comunicação alternativa, entre outras. (Brasil, 2024, p. 8)

A partir dessas percepções, alguns questionamentos são levantados, tais como: de que forma o AEE é realizado em diferentes contextos educacionais? Como o AEE considera – ou não – os diferentes modelos educacionais? É possível pensar um AEE que leve em conta o contraturno dos estudantes que estão matriculados em tempo integral?

Desta forma, o objetivo geral deste artigo é apresentar um mapeamento e análise da literatura existente sobre o AEE em contextos educacionais cuja estrutura prevê o tempo integral. Ademais, buscou-se identificar desafios e estratégias que surtem nesses contextos educacionais para a implementação do AEE.

Metodologia

A pesquisa se configura como uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), utilizando dos passos metodológicos da Revisão Sistemática de Literatura, como apresentado por Galvão, Sawada e Trevizan (2004) e Torres, Costa e Lourenço (2016). Como recorte temporal, selecionou-se os últimos 5 anos da pesquisa, janeiro de 2019 até fevereiro de 2025. Considerando todo arcabouço legal referente à educação especial que foi implementado durante o período que antecede 2019, o trabalho proposto vem no sentido de entender nesse marco temporal o que foi feito a partir de normativas implementadas, são elas: Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei 13.146/2015 ressaltando o objetivo desse trabalho que é mapear a literatura existente a respeito do AEE na escola de tempo integral.

Para a seleção dos trabalhos, estabeleceu-se, primeiramente, as bases de dados utilizadas, selecionando o SciELO e o Periódicos CAPES. A escolha por estes dois bancos de dados é explicada a partir de serem dois dos principais repositórios de produções científicas e acadêmicas no Brasil, assegurando uma amplitude de resultados que evidenciam a realidade brasileira e o progresso científico.

A partir das fontes, designou-se a junção de descritores – utilizando operadores *booleanos* – para aprofundar a seleção, sendo: a) “Atendimento Educacional Especializado” AND “Tempo Integral”; b) “Atendimento Educacional Especializado” AND “Colégio de Aplicação”; c) “Atendimento Educacional Especializado” AND “Instituto Federal”; d) “Atendimento Educacional Especializado” AND “Institutos Federais”; e) “Atendimento Educacional Especializado” AND “Escola Integral”. A escolha pelos descritores se deu a partir de palavras-chave sobre as escolas de tempo integral – tempo integral e escola integral – e de instituições de ensino que costumam possuir aulas em tempo integral – colégio de aplicação, instituto federal e institutos federais³. As buscas foram realizadas no dia 25 de fevereiro de 2025.

De forma a buscar os resultados mais precisos, utilizou-se como critérios de inclusão: a) artigos a partir do ano de 2019; b) em língua portuguesa; c) abordassem a temática do AEE

3 Utilizou-se institutos federais uma vez que ao simular a busca, observou distinções nos resultados da expressão no singular.

em instituições de ensino cuja estrutura prevê aula em Tempo Integral; e d) trabalhos com acesso aberto para leitura. Para tal seleção, também se definiu como critérios de exclusão: a) anteriores ao ano de 2019; b) em outras línguas; c) discutem apenas sobre o AEE sem mencionar a presença do Tempo Integral; d) abordasse apenas as escolas de Tempo Integral sem mencionar as práticas do AEE; e e) trabalhos indisponíveis.

Tabela 1 – Quantitativo de produções encontradas e selecionadas

<i>Data</i>	<i>Base de dados</i>	<i>Termos de busca</i>	<i>Nº de produções</i>	<i>Excluindo repetidas</i>	<i>Excluindo fora da temática e indisponível</i>	<i>Total selecionado</i>
25 fev. 2025	Periódicos CAPES	“Atendimento Educacional Especializado” AND “Tempo Integral”	4	4	2	2
		“Atendimento Educacional Especializado” AND “Colégio de Aplicação”	2	1	0	0
		“Atendimento Educacional Especializado” AND “Instituto Federal”	15	15	2	2
		“Atendimento Educacional Especializado” AND “Institutos Federais”	6	5	1	1
		“Atendimento Educacional Especializado” AND “Escola Integral”	0	0	0	0

<i>Data</i>	<i>Base de dados</i>	<i>Termos de busca</i>	<i>Nº de produções</i>	<i>Excluindo repetidas</i>	<i>Excluindo fora da temática e indisponível</i>	<i>Total selecionado</i>
25 fev. 2025	SciELO	(Atendimento Educacional Especializado) AND (Tempo Integral)	1	1	1	1
		(Atendimento Educacional Especializado) AND (Colégio de Aplicação)	0	0	0	0
		(Atendimento Educacional Especializado) AND (Instituto Federal)	1	1	0	0
		(Atendimento Educacional Especializado) AND (Institutos Federais)	1	0	0	0
		(Atendimento Educacional Especializado) AND (Escola Integral)	1	1	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Periódicos CAPES e SciELO.

Para a definição dos estudos incluídos, os resultados foram organizados em uma tabela e, em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos. Quando a temática se mostrava alinhada aos critérios da pesquisa, realizou-se a leitura integral dos textos e o respectivo fichamento, o que permitiu sua sistematização e a identificação dos principais pontos abordados nos artigos. Nos casos em que havia dúvida quanto à pertinência de determinado estudo, optou-se pela leitura completa do trabalho para subsidiar a decisão sobre sua inclusão.

A análise dos dados revelou que o funcionamento do AEE nas escolas de tempo integral ainda constitui um desafio significativo. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de diversificar os modelos de oferta do AEE, para além do contraturno, considerando alternativas como o coensino, de modo a

contemplar as especificidades e demandas de cada instituição. Observou-se que algumas escolas já vêm se mobilizando nesse sentido, implementando o AEE por meio de práticas colaborativas ou em regime de coensino, como estratégia para assegurar a efetiva participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Resultados e discussões

A partir dos critérios metodológicos, obteve-se um total de sete (07) trabalhos, os quais podem ser identificados no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Identificação das produções selecionadas na revisão de literatura

Título	Autor(es)	Ano	Objetivo geral	Principais Resultados
Educação integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?	Mariana da Cunha Sotero, Eliana Briense Jorge Cunha e Valéria Aroeira Garcia	2019	Observar as relações que têm se estabelecido entre a política de educação especial, especificamente em relação ao atendimento educacional especializado (AEE), e sua implementação no contexto da educação integral nas escolas de ensino fundamental, em geral identificadas como escola de tempo integral, em curso no Brasil.	A legislação fomenta ao mesmo tempo ampliação da jornada escolar, mas prevê o AEE no contraturno

Título	Autor(es)	Ano	Objetivo geral	Principais Resultados
Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral	Marcos Elias Sala Kênia Santos Moreno Amanda Aparecida Pereira Duarte	2020	Identificar as principais potencialidades, limitações e desafios da implementação da escola inclusiva em uma escola de tempo integral	Há uma diversificação das práticas pedagógicas para atender as especificidades dos alunos. Uma escola inclusiva promove e fortalece a democracia. Os limites: rigidez do atual sistema educacional quanto às leis. Deve haver engajamento total de todos os envolvidos na educação inclusiva, inclusive familiares.
A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação	Aline Cristina de Souza Carla Ariela Rios Vilaronga Aline Raquel Franceschin	2021	Compartilhar experiências positivas de uma atuação com pressupostos do coensino e apontar desafios vivenciados na escolarização dos alunos PAEE no contexto do IFSP.	A mediação olhada como ponto positivo. O AEE não deve ser transitório e investimentos devem ser feitos na formação docente. Várias ações são desenvolvidas para garantia dos direitos do PAEE.
Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial	Ana Paula Zerbato Carla Ariela Rios Vilaronga Jéssica Rodrigues Santos	2021	Discutir a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais.	Os resultados apontaram que o Atendimento Educacional Especializado e a garantia do Educador Especial são previstas para a Educação Básica, porém essa é a realidade de um número pequeno de Institutos Federais. Destacou-se a relevância do trabalho especializado para escolarização dos estudantes PAEE e a parceria com outros profissionais no apoio dos estudantes com necessidades específicas.

Título	Autor(es)	Ano	Objetivo geral	Principais Resultados
Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral	Amanda Santana Gomes-Silva, Enicéia Gonçalves Mendes	2023	Analisar como o atendimento educacional especializado é ofertado em escolas de tempo integral, dado que o estudante deve permanecer por sete horas-relógio, em média na unidade educacional.	Os resultados sugerem que as políticas de Educação Integral e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem similaridades e se coadunam, entretanto, há ainda sérios conflitos entre as duas políticas que precisam ser melhor equacionadas.
Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo	Amanda Santana Gomes-Silva Ana Paula Zerbato Rosângela Gavioli Prieto	2024	Disseminar as práticas realizadas pela professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE atuante numa Escola Municipal de ensino fundamental em São Paulo/SP, Diretoria Regional de Ensino Penha, entre 2017 e 2021	O AEE colaborativo está previsto na legislação local e ocorre dentro do turno escolar procurando desenvolver de forma colaborativa recursos e estratégias de acessibilidade.
O atendimento educacional especializado nas políticas de educação especial dos Institutos Federais	Suzana Trevisan Denise Macedo Ziliotto Débora o Dalbosco Dell'aglio	2024	Analisar as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas políticas institucionais de EE dos IFs.	A análise identifica o compromisso com a oferta de AEE na própria instituição, mas observa a inexistência de deliberações quanto às especificidades do processo. Os resultados também indicam a expansão do público a ser atendido, a responsabilização de diferentes setores e atores quanto à realização do AEE e os desafios frente à demanda por professores de AEE.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos artigos selecionados no Periódicos CAPES e SciELO (2025).

Dessa forma, foram observadas as características dos estudos e realizada a categorização por eixos de análise, os quais emergiram

a partir das leituras. Os eixos identificados foram: a) entraves e dificuldades nas implementações das políticas de Educação Especial e tempo integral; b) impasses na organização do trabalho docente e de serviços de apoio no âmbito do tempo integral; e c) possibilidades de atuação frente a organização social vigente.

Entraves e dificuldades nas implementações das políticas

A elaboração de uma política pública é um processo complexo e marcado por disputas entre diferentes atores que competem por recursos e reconhecimento em arenas políticas. Esses atores apresentam problemas e propostas com o objetivo de aproveitar janelas de oportunidade que viabilizem a aprovação de determinadas políticas em detrimento de outras (Bowe; Ball; Gold, 1992 apud Mainardes, 2006). De acordo com Kingdon (2014, p. 198) “As chances de uma determinada proposta ou assunto ascender em uma agenda são acentuadamente aumentadas se estiver conectado a um problema importante”. Muitas leis referentes à educação especial têm sido aprovadas como resultado do engajamento de alguns atores como, por exemplo, associações de pessoas com deficiência, organizações não governamentais (ONGs), familiares e legisladores. Mas ainda há muito que se fazer, quando se trata da Educação Especial na educação de tempo integral no Brasil.

Nas escolas de tempo integral, em especial nos Institutos Federais, que atuam nesse formato, os serviços da educação especial são implementados pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidade Especiais (NAPNE), sendo sua responsabilidade promover ações de atendimento ao PAAE (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021).

Porém, de acordo com os estudos realizados, não houve a previsão do professor de Educação Especial nas orientações legais do Núcleo. A regulação diz que o núcleo deve ser formado por uma equipe multiprofissional e um coordenador, não fala quais profissionais devem fazer parte e não há uma recomendação clara da presença de um professor da Educação Especial (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021).

Como não há claramente a previsão desse profissional na normatização do Núcleo, abre-se precedentes para interpretações variadas, resultando em núcleos que conseguem contratar

temporariamente o professor de educação especial, respondendo à demanda do momento, mas sem um compromisso institucional com esse profissional (Trevisan; Ziliotto; Dell’aglio, 2024). Tal questão demonstra uma perspectiva de que, ainda que haja uma normativa e uma regularização, as políticas públicas ainda sofrem com uma dificuldade de tradução e interpretação.

O Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço da educação especial, é um direito do estudante PAEE, garantido em lei, sendo assim, necessário assegurar esse direito a esse público. De acordo com Souza, Vilaronga e Franceschini (2021, p. 125) “é importante que o AEE não seja algo transitório, mas que haja a viabilização de códigos de vaga de docentes de Educação Especial em caráter efetivo para toda trajetória do estudante PAEE”. Esta normatização depende de um processo de regulações mais fortes e fiscalizações que assegurem pleno comprometimento. Nesse sentido, para Sotero, Cunha e Garcia (2019, p. 246) mediante as regulamentações e legislações que conferem o direito de atendimento ao público-alvo da educação especial:

[...] fica a lacuna, no âmbito das orientações legais, sobre como é organizado e ofertado para o aluno que necessita de atividades de AEE complementar e suplementar e que se diferenciam daquelas desenvolvidas na sala de aula comum. Existem recursos que precisam de tempo e espaço para que os alunos aprendam a utilizá-los e para que tenham funcionalidade e garantam acessibilidade na realização das atividades de classe comum, como por exemplo, ensino e aprendizagem de Braille, do uso de tecnologias assistivas como linha Braille, lupa eletrônica, software etc.

Ademais, ainda no que tange a organização política, o AEE está previsto no conjunto de metas do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como meta 4, o objetivo é que o atendimento seja universalizado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, caso seja necessário.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014)

No entanto, de acordo com dados do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2023 apenas 47% das matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos, pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, contavam com a oferta do AEE (INEP, 2025). Isso indica que a Meta 4 do PNE não foi plenamente atingida, revelando indícios dos desafios enfrentados por estados e municípios para implementar de forma efetiva esse serviço.

Conforme a legislação propõe, o trabalho deve ser no sentido de estender esse atendimento, propor agendas que levem para o debate a regulamentação do atendimento educacional para escola de tempo integral e como serão destinados os recursos para os novos modelos de atendimento. Para tanto, a avaliação e ampliação da política se torna necessária para promover possíveis ajustes e viabilizar novas possibilidades (Gomes-Silva; Mendes, 2025).

Impasses na organização do trabalho docente e de serviços de apoio

O processo de inclusão escolar é complexo e desafiador, exigindo constantes adaptações dos sistemas educacionais diante de novas especificidades. Não existe um único caminho a ser seguido, mas diversas possibilidades que devem ser consideradas. Nesse contexto, é fundamental que as normativas ofereçam suporte e condições para a reorganização dos recursos sempre que necessário, a fim de responder adequadamente às demandas dos estudantes. No cenário brasileiro, é imprescindível também levar em conta a estrutura federativa, que acrescenta um grau adicional de complexidade, já que frequentemente ocorrem divergências na interpretação e na implementação das políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Ressalta-se nesse contexto que alguns desafios são recorrentes na implementação do AEE, como: a falta de recursos para a aquisição de materiais necessários nos atendimentos, a qualificação docente entre outros (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021).

A organização do AEE em escolas de Tempo Integral enfrenta barreiras em que, nas palavras de Sala, Moreno e Duarte (2020) se

devem à rigidez do atual sistema educacional. Em consonância, ou não, é evidente que esta organização aponta como as políticas públicas são incorporadas, interpretadas e reinterpretadas pelas diversas esferas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006, 2018).

Alinhada à esta perspectiva, demonstra-se que há uma recorrência da sobrecarga de trabalho para profissionais do AEE, uma vez que há “profissionais da educação que transferem toda a responsabilidade do desempenho dos estudantes PAEE ao profissional de Educação Especial” (Sala; Duarte; Moreno, 2020, p. 6).

A qualificação e as condições de trabalho docente evidenciam uma ação recorrente que contribui para a precarização das condições laborais, adotando medidas paliativas em vez de ações preventivas e estruturantes.

identificou-se que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratado em regime temporário, isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para posteriormente tomarem providências paliativas para o acolhimento desses estudantes. (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 323)

Dentre as principais queixas evidentes para a execução deste Atendimento é pautada a partir da lógica: como possibilitar o AEE no contraturno em escolas que já atuam em ambos os turnos? É a partir de algumas dessas reflexões que demonstra-se as possibilidades de atuação frente à organização social vigente.

Possibilidades de atuação frente a organização social vigente

Diante do cenário exposto e de toda a materialidade consultada, fica evidente a necessidade de revisão da normativa que regulamenta a oferta do AEE no contraturno, de modo a flexibilizar as possibilidades de prestação desse serviço. Isso porque, embora o modelo de contraturno funcione adequadamente para diversas realidades, em outras ele se mostra desafiador. Esses desafios estão diretamente relacionados às especificidades locais – como escolas ribeirinhas, do campo, indígenas, entre outras – ou a contextos em que a estrutura escolar dificulta a oferta do AEE, como ocorre nas instituições de tempo integral. Para Gomes-Silva e Mendes, (2023, p. 17) há “a necessidade de se garantir vários

modelos de AEE na política é importante para atender as diferentes realidades das mais de 180 mil escolas brasileiras, para as quais o AEE tamanho único tem se mostrado limitado”.

No entanto uma janela que tem se aberto como alternativa para resolver essa situação, é a possibilidade do ensino colaborativo e de outras práticas colaborativas, ainda sem uma regulamentação na legislação, essa modalidade de atendimento educacional especializado tem ganhado espaço em algumas escolas de tempo integral. (Trevisan; Ziliotto; Dell’aglio, 2024)

É importante, contudo, que a adesão ao ensino colaborativo seja feita com cautela, pois as regulamentações oficiais não devem privilegiar determinados referenciais teóricos em detrimento de outros. Ainda assim, a essência desse modelo pode contribuir para a modernização das políticas públicas na área da educação especial.

Algumas experiências abordando o AEE nessa configuração de ensino colaborativo/coensino têm demonstrado que pode ser esse um caminho possível, a ser aprimorado diante dos desafios que são propostos. Para Gomes-Silva; Zerbato; Prieto (2024, p. 286), o ensino colaborativo “tem sido apontado pela literatura como um suporte promissor de apoio à inclusão escolar e uma alternativa para a prestação de serviço da Educação Especial na escola comum em salas de recursos”.

Conforme o estudo realizado, essa ação conjunta e colaborativa de professor da sala regular e professor de educação especial, proporciona a mudança de visão do professor em relação ao aluno PAEE, leva-o a perceber e identificar as potencialidades desse aluno (Gomes-Silva; Mendes, 2023).

Outro modelo encontrado nos estudos de forma tímida foi do AEE itinerante, se referindo a um atendimento colaborativo oferecido dentro do turno e de forma articulada (São Paulo, 2016) ou com a professora que atua no AEE atendendo em SRM do entorno escolar (Gomes-Silva; Mendes, 2023).

As configurações e reconfigurações de oferta do atendimento encontrados nesse estudo, sejam eles no contraturno, colaborativo/coensino ou itinerante, precisam estar articulados com o ensino regular do estudante, de forma a romper as barreiras que impedem o atendimento. Conforme estabelecido na meta 4 do PNE, Lei 13. 005/2014, na estratégia 4.8, a escola deve: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica

entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014).

Por fim, é fundamental que haja diálogo efetivo entre os formuladores das políticas públicas educacionais, conforme defendem Torres e Oliveira (2025). Muitas vezes, as políticas de caráter generalista – concebidas para abranger todo o público da educação básica – são elaboradas sem considerar de forma aprofundada as especificidades de grupos como os estudantes público-alvo da educação especial. Essa falta de interlocução resulta em políticas que, embora amplas em sua intenção, apresentam lacunas na prática, dificultando o acesso e a efetivação dos direitos para esses segmentos.

Na etapa de implementação, esses grupos enfrentam desafios, pois as medidas adotadas não refletem adequadamente suas singularidades. Portanto, é imprescindível que a construção das políticas públicas incorpore processos participativos e intersectoriais, envolvendo especialistas da educação especial, gestores, docentes e famílias, para garantir que as ações sejam contextualizadas, viáveis e eficazes.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado é um dispositivo de política pública de muita relevância no contexto da educação especial, pois além de promover o suporte necessário àqueles que dele demandam, promove também a dignidade do sujeito, trabalha na perspectiva de desenvolver as suas potencialidades, promovendo uma educação mais humanizada. Apesar disso, compreende-se que nos moldes atuais, ele necessita de uma reformulação para que possa atender aos públicos dessa política.

Por isso, ele deve estar consolidado com o pensamento, de que a todo momento precisa ser aprimorado e ajustado à realidade, esse movimento de ajuste deve ser constante considerando as especificidades da inclusão. Não há como considerar apenas um jeito de fazer educação inclusiva, é importante esse entendimento do movimento constante que a todo momento rompe barreiras, sejam elas atitudinais ou físicas.

Diante de todo estudo realizado fica nítido que a normativa que implementa o Atendimento Educacional Especializado precisa ser revista e ajustada às realidades territoriais, o Brasil é um país diverso, e a legislação deve atender às peculiaridades de cada

local. É uma norma importante e necessária para o contexto da inclusão e os seus ajustes precisam apontar caminhos que possibilitem o atendimento de outras formas, não apenas de um único jeito, como está presente na lei em vigor.

Conforme o Ofício supracitado de Nº 1379/2024 que traz as Orientações para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). (Brasil, 2024), há uma indicação de flexibilidade no modelo de atendimento, sinalizando que ele seja oferecido de forma colaborativa propiciando uma interação entre os professores da sala regular e da educação especial. De acordo com o documento, “é necessário que o AEE seja planejado de maneira colaborativa, entre o professor regente, o professor de AEE, a gestão escolar, com a participação das famílias e dos estudantes” (Brasil, 2024).

Dessa maneira, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado é um direito do público-alvo da educação especial, deve ser respeitado e oferecido ao estudante. Esse atendimento faz parte do processo de inclusão desse sujeito no espaço escolar, é uma parte importante desse processo que amplia as possibilidades de romper barreiras e proporcionar dignidade ao sujeito.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach *et al.*. Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, Enicéia. CIA, Fabiana (Org.). Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p.517. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4, p.88.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988/ organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 13ª Ed. Atual e ampliada – São Paulo: Saraiva, 1996. p. 95-96. (Coleção Saraiva de legislação).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=55541-29122016-lei-13409-16-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 mar. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-norma-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 de abril de 2025.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 1959.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024. Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade – PDDE Equidade, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 159, Seção 1, p. 58, 19 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC, de 25 de novembro de 2024. Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (ETI). Brasília, 2024. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1 – Extra B*, Brasília, DF, ed. 146-B, p. 1, 2 ago. 2023.

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-americana de enfermagem*, v. 12, p. 549-556, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento Educacional Especializado em Escolas de Tempo Integral. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7704. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7704>. Acesso em: 3 maio. 2025.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ZERBATO, Ana Paula; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. Retratos da Escola, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1899. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1899>. Acesso em: 3 maio. 2025.

HORTA, Ícaro Belém. Entre ciclos e políticas: análise dos contextos das políticas nacionais de educação especial de 2008 e 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 228 p., 2024.

KINGDON, John. W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. Pearson New International Edition. Second Edition. 2014. United States of America.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. Jornal de Políticas Educacionais, [S.l.], v. 12, ago. 2018a. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 02 abr. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>. Acesso em: 02 abr. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; CIA, Fabiana. (Org.). Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p.517. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4, p.13.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. Cadernos do Aplicação, v. 33, n. 1, 2020.

SÃO PAULO. PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 8.764 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/43ea7rG> Acesso em: 02 de maio de 2025.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional

especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago. 2019.

SOUZA, Aline Cristina de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; FRANCESCHINI, Aline Raquel. A experiência do atendimento educacional especializado no contexto do Instituto Federal de Educação. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 113-128, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p113-128. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10785>. Acesso em: 3 maio. 2025.

TORRES, Josiane Pereira; COSTA, Carolina Severino Lopes da; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Substituição sensorial visuo-tátil e visuo-auditiva em pessoas com deficiência visual: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 4, p. 605-618, 2016.

TORRES, Josiane Pereira; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. Perspectivas de diálogo entre as políticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da escola em tempo integral. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 41, e53845, 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-469853845>

TREVISAN, Suzana; ZILIOOTTO, Denise Macedo; DELLAGLIO, Débora Dalbosco. O atendimento educacional especializado nas políticas de educação especial dos Institutos Federais. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 68, p. e24561, 2024. DOI: 10.5585/eccos.n68.24561. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24561>. Acesso em: 3 maio. 2025.

VICTOR, Sônia Lopes; COTONHOTO, Larissy Alves; SOUZA, Marta Alves da Cruz Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p.517. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.4, p. 293 – 314.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0196, 2021.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 21/09/2025

Desafios da Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: um estudo das produções científicas

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se como uma desordem do desenvolvimento neurológico que pode comprometer linguagem, comunicação e interação social. O diagnóstico precoce é essencial desde os primeiros anos de vida, favorecendo a inclusão escolar e a garantia de atendimento às especificidades das crianças no processo de educação integral. Considerando a relevância do tema na Educação Infantil, este estudo teve como objetivo investigar as contribuições da literatura acadêmica acerca da inclusão de crianças com TEA nesse contexto, buscando identificar desafios e oportunidades. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, fundamentada em revisão literária realizada por meio da ferramenta BuscAd. O corpus foi composto por 40 produções científicas, entre artigos, dissertações e teses. Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação de estudos específicos, apontam desafios significativos e reafirmam a centralidade das práticas pedagógicas inclusivas como pilares para a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil. Além disso, o mapeamento revela um número ainda incipiente de pesquisas sobre a temática, especialmente diante da extensão territorial e da diversidade sociocultural do Brasil.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil.

Irismar de Fátima Cordeiro
Universidade Estadual do Paraná
(UNESPAR)

irismardefcordeiro@outlook.com

Caroline Elizabeth Blaszkó
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul (UFMS)

caroline.blaszkó@ufms.br

Nájela Tavares Ujiie
Universidade Estadual do Paraná
(UNESPAR)

najelauijie@yahoo.com.br

Challenges of Including Children With ASD in Early Childhood Education: a study of scientific

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurological developmental disorder that can impair language, communication, and social interaction. Early diagnosis is essential from the earliest years of life, fostering school inclusion and ensuring that children's specific needs are met in the comprehensive education process. Considering the relevance of the topic in Early Childhood Education, this study aimed to investigate the contributions of academic literature on the inclusion of children with ASD in this context, seeking to identify challenges and opportunities. Methodologically, this is a theoretical-bibliographical study, based on a literature review conducted using the BuscAd tool. The corpus consisted of 40 scientific productions, including articles, dissertations, and theses. The results highlight the need for expanded specific studies, point to significant challenges, and reaffirm the centrality of inclusive pedagogical practices as pillars for the effective school inclusion of children with ASD in Early Childhood Education. Furthermore, the mapping reveals a still incipient number of studies on the topic, especially given Brazil's territorial extent and sociocultural diversity.

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education.

Retos de la Inclusión de Niños con TEA en la Educación Infantil: un estudio de producciones científicas

RESUMEN: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neurológico del desarrollo que puede afectar el lenguaje, la comunicación y la interacción social. El diagnóstico temprano es esencial desde los primeros años de vida, fomentando la inclusión escolar y asegurando que las necesidades específicas de los niños se satisfagan en el proceso educativo integral. Considerando la relevancia del tema en la Educación Infantil, este estudio tuvo como objetivo investigar las contribuciones de la literatura académica sobre la inclusión de niños con TEA en este contexto, buscando identificar desafíos y oportunidades. Metodológicamente, se trata de un estudio teórico-bibliográfico, basado en una revisión bibliográfica realizada con la herramienta BuscAd. El corpus consistió en 40 producciones científicas, incluyendo artículos, disertaciones y tesis. Los resultados resaltan la necesidad de estudios específicos más amplios, señalan desafíos significativos y reafirman la centralidad de las prácticas pedagógicas inclusivas como pilares para la inclusión escolar efectiva de niños con TEA en la Educación Infantil. Además, el mapeo revela un número aún incipiente de estudios sobre el tema, especialmente dada la extensión territorial y la diversidad sociocultural de Brasil.

Palabras clave: Inclusión Escolar; Trastorno del Espectro Autista; Educación Infantil Temprana.

Introdução

Na contemporaneidade, a inclusão escolar tem permeado discussões, estudos e pesquisas na área da educação e da educação especial, especialmente em função do avanço das políticas públicas e dos direitos humanos. As questões relacionadas à inclusão têm ganhado destaque, sobretudo na Educação Infantil, o que motivou o desenvolvimento da pesquisa *Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: uma revisão de literatura* (Cordeiro, 2025), a partir da qual estruturamos o presente artigo, que busca responder: o que revelam as produções científicas sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

Os objetivos específicos da pesquisa foram: contextualizar a Educação Infantil, a inclusão escolar e o TEA; mapear e categorizar as principais contribuições teóricas e práticas das publicações acadêmicas sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; e identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas.

Como substrato metodológico, trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que se apoiou na revisão de literatura, utilizando a ferramenta BuscAd como selecionadora das seguintes bases digitais: Portal de Periódicos Capes de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os descritores utilizados foram “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Infantil” e “Inclusão Escolar”.

A busca resultou na identificação inicial de 68 trabalhos científicos publicados; após a exclusão automática de oito registros duplicados pela ferramenta e de três registros duplicados retirados na análise dos autores, 57 registros foram selecionados. Com base no refinamento e na aplicação do critério de elegibilidade de unificação dos três descritores, foram excluídos mais 17 trabalhos que não apresentavam alinhamento com o foco temático. Assim, o universo analítico passou a ser composto por 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e duas teses.

O presente artigo enfatiza, principalmente, os resultados referentes à categoria “desafios e possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil”, evidenciados nos artigos, dissertações e teses analisados. A organização do texto ocorre em três momentos: o primeiro com foco no aporte teórico; o segundo sistematiza os dados coletados e a produção científica correlata; e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

O Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na Educação Infantil: aporte teórico

A Educação Infantil é definida segundo a Lei de Diretrizes e Bases no Art. 29. como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.12). De acordo com a lei, a educação infantil é ofertada em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças com idade de quatro a cinco anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) constitui-se como um documento norteador essencial para todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. Apesar das críticas e ressalvas quanto à multiplicidade de teorias, conceitos e abordagens

que a compõem, a BNCC destaca-se por sua defesa de princípios éticos, políticos e estéticos, convergentes com uma educação inclusiva que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento humano de todas as crianças, especialmente na primeira infância. Este aspecto é fundamental no contexto da educação infantil, onde a diversidade é tratada como um valor essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Esses direitos estão alinhados aos princípios defendidos por Vassão (2017), que destaca a necessidade de construir currículos acessíveis e flexíveis, capazes de atender às especificidades das crianças público-alvo da educação especial.

Portanto, ao priorizar uma perspectiva ética e inclusiva, a BNCC contribui para consolidar a educação infantil como um espaço de garantia de direitos, promoção da equidade e respeito às diferenças, reforçando seu papel na formação integral da criança e de uma educação e sociedade mais justa e inclusiva.

A educação infantil no Brasil enfrenta desafios significativos, entre os quais se destacam a desigualdade de acesso, a falta de infraestrutura adequada e a formação insuficiente de professores (Kramer, 2006). É importante ressaltar que a efetiva implementação de políticas públicas na área demanda um compromisso ativo do governo, em especial municipal, e da sociedade para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade e inclusiva, conforme argumentam Freitas (2010) e Oliveira (2011).

Segundo Sassaki (1997), a inclusão envolve a adaptação de contextos sociais, culturais e educacionais para acolher a diversidade, promovendo a equidade e garantindo a participação plena de todos. Neste enfoque, Unesco (1994), na Declaração de Salamanca, reforça que as escolas inclusivas devem ser capazes de atender à diversidade, reconhecendo-a como uma oportunidade de enriquecimento educacional.

No que tange a inclusão, a legislação educacional brasileira pontua que:

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos (Brasil, 2006, p.11).

Visando a educação inclusiva o professor precisa estar preparado para trabalhar com a diversidade de crianças-alunos na

educação infantil, “uma vez que as diferenças existem e não podem ser negadas dentro da dinâmica social e educativa” (Ujiie, 2011, p. 68). Assim, a diversidade é característica humana instituída e uma educação inclusiva deve ser garantida não só por lei, mas na prática cotidiana da Educação Infantil.

Conforme Ujiie (2011, p. 69) evidencia:

Atuar educativamente na e para a diversidade é atender a todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único, individual e especial em sua singularidade humana, independente de necessidades especiais de quaisquer naturezas. Significa oportunizar uma educação para o sujeito em sua globalidade, compreendendo, pois o indivíduo ou a criança na perspectiva integral.

Ainda conforme a autora supracitada, à diversidade e a inclusão contribuem para que todas as crianças tenham acesso ao sistema educacional e social de maneira igualitária, sem preconceitos e diferenciações. Nessa mesma via Mittler (2003) explica que a educação inclusiva abrange como princípio a aceitação, compreensão das diferenças e ação educativa equável, independente das dificuldades ou limitações da criança-aluno, sendo um processo que a escola se desafia e se prepara para receber e atender todos os alunos desde a Educação Infantil.

No contexto da educação infantil, a inclusão deve ser compreendida a partir de um olhar que acolhe e inclui o público-alvo da educação especial e todos. Paniagua e Palacios (2007), em sua obra Educação Infantil: resposta educativa à diversidade, ressaltam que a educação infantil é uma etapa fundamental para a construção de uma cultura inclusiva, onde as práticas pedagógicas devem ser ajustadas para atender às necessidades individuais das crianças. Os autores defendem que a criação de um ambiente inclusivo requer uma pedagogia flexível, que reconheça as diferentes formas de aprendizagem e os diversos ritmos de desenvolvimento das crianças.

É oportuno registrar que os estudos de Caldeira, Freitas e Oliveira (2024) apontam as pedagogias participativas como estratégia para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil, propostos pelas pedagogias participativas, contribuem para

o desenvolvimento de habilidades que podem ser desafiadoras para crianças. Por exemplo, a comunicação, autonomia, jogo simbólico, atenção sustentada, percepções sensoriais, imitação, motricidade, percepção espacial, flexibilidade cognitiva, manuseio de diferentes objetos, socialização com os pares e com os adultos, dentre outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A inclusão escolar tem uma gama múltipla, no bojo de nosso trabalho nos voltamos para a inclusão do público-alvo da educação especial, enfatizando o TEA na Educação Infantil. Nesta direção importante registra que a educação especial, consiste na modalidade de educação escolar que é “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p. 2).

O TEA é um dos transtornos que fazem parte do grupo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) foi um termo amplo utilizado para se referir a um grupo de condições que afetam o desenvolvimento da criança, principalmente em áreas como comunicação, comportamento, habilidades sociais e cognitivas. Importante destacar que o TEA não é uma doença, mas um transtorno neurobiológico caracterizado por dificuldades na comunicação social, na interação social e na presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. As crianças com TEA podem apresentar uma ampla variedade de características, variando desde formas leves de dificuldades até quadros mais graves.

A inclusão de crianças diagnosticadas com TEA, tem se destacado como uma pauta urgente e relevante nas discussões educacionais do país (Rizzini, 2010). O estudo de Vicari e Rahme (2020), afirma que o número de alunos com diagnóstico de TEA matriculados na Educação Infantil, vem apresentando crescimento significativo, com aumento de mais de 500% entre os anos de 2012 a 2019.

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é um tema que vem ganhando destaque nas discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Esse processo, respaldado por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), demanda uma reestruturação das práticas escolares, com vistas a garantir a equidade no atendimento a todos.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) caracteriza o TEA, como um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado

principalmente por dificuldades na comunicação, interação social e padrões restritivos ou repetitivos de comportamento. O TEA abrange uma ampla variedade de manifestações e gravidades, sendo uma condição permanente. É essencial ressaltar a importância do diagnóstico precoce para melhorar o prognóstico, aliviar os sintomas, promover uma melhor qualidade de vida e garantir aprendizagens.

Segundo Santos (2020), cada criança possui suas particularidades, mesmo partilhando das características do autismo, evidentes desde os primeiros meses de vida ou sendo imperceptíveis nesta fase e se mostrando notória no decorrer do desenvolvimento da criança, sendo apresentadas em gravidades e níveis de comprometimento diferentes.

De acordo com o Código Internacional de Doenças (CID 10) e o Manual diagnóstico de transtornos mentais (DSM-V), que nomeiam o autismo como Transtorno do Espectro Autista, integrando outros transtornos e que é denominado espectro por se tratar de uma grande variante de características e graus (OMS).

O TEA, atualmente classificado pelo DSM-5 (2013) e pelo CID-11 (Classificação Internacional de Doenças – 11ª Revisão), publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2018 e adotado oficialmente em 2022, passou a ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento (código 6A02). Essa atualização substituiu a nomenclatura presente no CID-10, que contemplava categorias distintas, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2018), o TEA caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação social recíproca e na interação social, associadas a padrões restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamento, interesses ou atividades, com início precoce no desenvolvimento.

Uma das principais inovações do CID-11 é a possibilidade de especificação da presença ou ausência de deficiência intelectual e comprometimento da linguagem funcional, permitindo diagnósticos mais precisos e favorecendo intervenções adequadas. Essa abordagem contribui diretamente para o campo educacional, pois possibilita compreender melhor a heterogeneidade do espectro, favorecendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares que respeitem as necessidades individuais de cada criança.

Assim, ao reconhecer o TEA como uma condição neurobiológica e não como doença, o CID-11 reforça a importância de

estratégias de apoio que garantam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento integral de crianças no contexto da educação infantil e da educação especial.

O DSM-V (2013) categoriza o TEA em três níveis de gravidade, de acordo com a intensidade das necessidades de apoio.

- ✓ **Nível 1 - Necessidade de apoio:** Nesse nível, a ausência de suporte adequado resulta em prejuízos notáveis na comunicação social, com dificuldades para iniciar interações sociais. A inflexibilidade comportamental e a presença de comportamentos restritos e repetitivos afetam significativamente o funcionamento em diversos contextos. Há também desafios em trocar de atividade e em organizar ou planejar tarefas, dificultando a independência.
- ✓ **Nível 2 - Necessidade de apoio substancial:** Indivíduos nesse nível apresentam déficits graves na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, com dificuldades evidentes mesmo na presença de apoio. A capacidade de iniciar interações sociais é limitada, e a resposta a interações sociais é geralmente reduzida ou atípica. Comportamentos restritos e repetitivos são frequentes e evidentes, com resistência marcante a mudanças e impacto significativo no funcionamento em diferentes ambientes, gerando sofrimento ou dificuldade em redirecionar ações.
- ✓ **Nível 3 - Necessidade de apoio muito substancial:** Neste nível, os déficits na comunicação social, verbal e não verbal, são extremamente graves, comprometendo significativamente o desempenho e a interação social. A iniciativa para interações é mínima, e a resposta a abordagens sociais é extremamente limitada. A inflexibilidade comportamental, aliada a dificuldades severas para lidar com mudanças ou comportamentos repetitivos, afeta intensamente todas as áreas de funcionamento, com grande sofrimento e dificuldades para mudar o foco das ações.

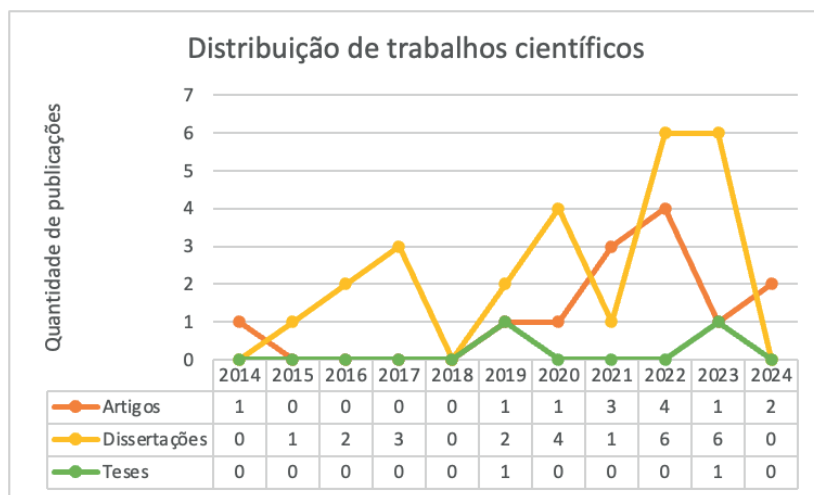
A efetivação da educação inclusiva requer um esforço coletivo, que inclui a criação de políticas públicas mais eficazes e o aumento dos investimentos na área da formação, reflexão, debate e estabelecimento de práticas pedagógicas qualificadas para educação efetiva.

A inclusão na educação infantil é amplamente reconhecida como um processo multifacetado que exige a mobilização de diversos atores sociais, desde educadores até gestores escolares, pais e a comunidade em geral. Esse processo envolve não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a implementação de políticas públicas que garantam o direito universal à educação inclusiva. Autores como Bueno (2006) ressaltam a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, que reconheça e valorize sua condição humana, diversidade de condições físicas, sociais e culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo e acolhedor.

Inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: revisão sistemática

Nesse tópico, são apresentados os resultados da revisão sistemática, considerando o foco: a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A busca foi realizada via ferramenta BuscAd, nas bases de dados Portal Capes Teses e Dissertações, BDTD e Scielo. A análise é composta por 40 trabalhos científicos, sendo 13 artigos, 25 dissertações e 2 teses. O gráfico a seguir apresenta a distribuição de trabalhos científicos publicados entre 2014 a 2024 que emergiram na busca investigativa.

**Gráfico 1 – Distribuição de Trabalhos Científicos em análise
2014 a 2024: artigos, dissertações e teses.**



Fonte: Elaboração das autoras, 2024.

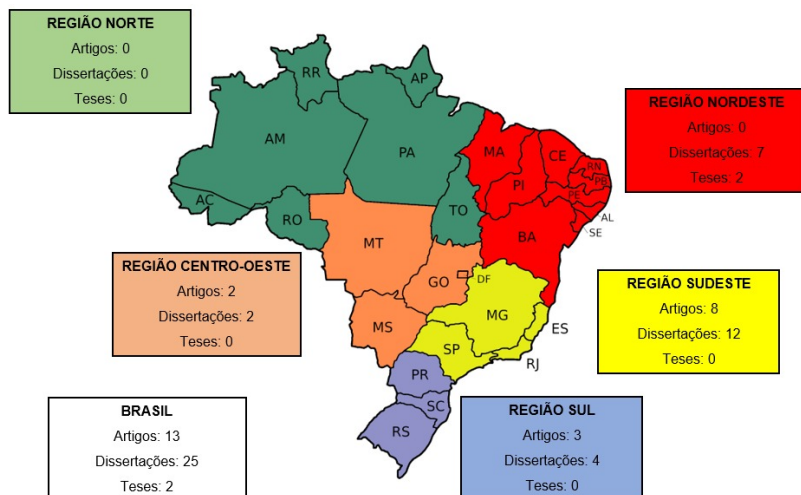
O gráfico 1 evidencia a distribuição temporal dos trabalhos sobre a inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil, bem como a recorrência dos descritores no período de 2014 a 2024. A análise dos dados revela um crescimento progressivo na produção acadêmica ao longo dos anos. Entre 2014 e 2017, foram publicados 7 estudos, representando 17,5% do total mapeado. O ano de 2018 não registrou publicações sobre a temática, o que pode indicar uma menor visibilidade do tema ou desafios na disseminação de pesquisas nesse período.

Entretanto, entre 2019 e 2023, verifica-se um aumento expressivo no número de estudos, com 33 publicações, correspondendo a 82,5% do total identificado. Esse crescimento pode estar associado a um maior reconhecimento da importância da inclusão escolar de crianças com TEA, impulsionado por avanços nas políticas públicas e educacionais, bem como pelo fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva no Brasil.

O aumento substancial da produção científica nesse período reforça a atualidade e a relevância da temática, indicando uma ampliação do interesse acadêmico e da necessidade de embasamento teórico para práticas educacionais inclusivas. Além disso, esse crescimento sinaliza a importância de continuar promovendo pesquisas que subsidiem estratégias pedagógicas eficazes para a Educação Infantil, assegurando a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

A Figura 1 apresenta a análise da distribuição geográfica das publicações científicas sobre o tema e revelou uma concentração desigual entre as diferentes regiões do Brasil.

Figura 1 – Mapeamento de artigos, dissertações e teses acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Brasil, 2024.



Fonte: Elaboração das autoras, 2024.

A análise do mapeamento de artigos, dissertações e teses sobre a inclusão escolar das crianças com TEA na Educação Infantil no Brasil, identificou inexistência de produção na região norte, 9 (22,5%) produções na região nordeste, 4 (10%) produções na região centro-oeste, 20 (50%) produções na região sudeste e 7 (17,5%) produções na região sul.

Observa-se que o Sudeste possui a maior concentração de publicações sendo 8 artigos e 12 dissertações. A predominância de publicações nessa região pode estar associada à maior concentração de universidades e programas de pós-graduação na região, além de um histórico mais consolidado de pesquisa na área da Educação. Por outro lado, a ausência de estudos na região Norte resalta a necessidade de incentivar pesquisas que contemplem diferentes contextos educacionais, contribuindo para um panorama mais abrangente e equitativo da inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil.

A predominância de artigos científicos e dissertações na região Sudeste evidencia o papel central desse território na produção acadêmica nacional, especialmente em São Paulo, que se destacou com o maior número de publicações. Esse achado pode ser explicado pela concentração de universidades e programas de pós-graduação bem estruturados, que incentivam a pesquisa e a disseminação do conhecimento científico.

Na região Sul, a produção também é expressiva 7 (17,5%), mas em menor escala quando comparada ao Sudeste. O Paraná tem 4 produções situadas, sendo dois artigos científicos e duas dissertações, sugerindo um envolvimento ativo na pesquisa sobre a temática analisada, com um quantitativo de 10% do universo da pesquisa, justificando a demanda por ampliação de pesquisas e a relevância da nossa dissertação imersa neste contexto. O Rio Grande do Sul e Santa Catarina, embora tenham menor representatividade, ainda figuram no cenário acadêmico nacional.

Já a região Centro-Oeste apresentou uma participação mais modesta na produção científica, com a presença de alguns artigos e dissertações, especialmente no Mato Grosso do Sul e em Goiás. A presença do Distrito Federal na produção de dissertações pode ser atribuída à influência da Universidade de Brasília e de outras instituições de ensino superior na região.

A região Nordeste, por sua vez, se destaca mais na produção de dissertações do que de artigos científicos. Esse achado indica que, embora existam pesquisas sendo desenvolvidas sobre o tema, há uma menor conversão dessas investigações em publicações de artigos científicos, o que pode limitar a disseminação do conhecimento para além do âmbito acadêmico restrito das dissertações. A Bahia e o Rio Grande do Norte aparecem como os estados mais produtivos da região, refletindo o fortalecimento da pesquisa em algumas universidades nordestinas. Além disso, as teses analisadas foram identificadas exclusivamente no Nordeste, com registros na Paraíba e na Bahia, o que sugere que essa região tem um potencial crescente na produção de conhecimento em nível de doutorado.

No entanto, o cenário da pesquisa apresenta lacunas importantes. A ausência produções na região Norte evidencia um grande desafio para a democratização da produção acadêmica no Brasil. Esse dado pode refletir dificuldades estruturais, como a menor quantidade de programas de pós-graduação na área e a falta de incentivos à pesquisa. A ausência de teses em todas as regiões, exceto no Nordeste, chama a atenção, pois indica que a produção acadêmica em nível de doutorado sobre o tema é bastante restrita territorialmente.

Dessa forma, os achados revelam que, apesar de um avanço na pesquisa sobre inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil em algumas regiões, ainda há desigualdades

significativas na distribuição do conhecimento científico pelo país. A maior concentração de publicações no Sudeste e no Sul indica um predomínio histórico dessas regiões na produção acadêmica. Esse panorama reforça a necessidade de políticas públicas que incentivem a pesquisa e a disseminação do conhecimento em todas as regiões, garantindo um avanço mais equitativo da produção científica nacional.

Referente a distribuição geográfica dos artigos analisados, a região Sudeste realizou publicação de 8 artigos, sendo sete no Estado São Paulo e um no Rio de Janeiro. Na região Sul, tem-se 3 publicações, sendo duas publicações no Estado do Paraná e uma no Rio Grande do Sul. Na região Centro-Oeste, 2 publicações no Mato Grosso do Sul.

A análise da distribuição geográfica das dissertações analisadas revelou uma concentração desigual entre as diferentes regiões do Brasil. No Sul, foram identificadas 4 dissertações, das quais duas são provenientes do Paraná, uma do Rio Grande do Sul e uma de Santa Catarina. A região Sudeste apresentou o maior número de produções acadêmicas, com 12 dissertações: 10 provenientes de São Paulo, uma de Minas Gerais e uma do Espírito Santo. Na região Centro-Oeste, foram localizadas 3 dissertações, sendo uma em Mato Grosso, uma no Mato Grosso do Sul e uma do Distrito Federal. No Nordeste, identificaram-se 7 dissertações: duas oriundas da Bahia, três do Rio Grande do Norte, uma de Pernambuco e uma do Maranhão.

Quadro 1 – Artigos publicados no Portal Scielo e Periódicos Capes, com verticalidade na Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil.

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A1	2014	Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?	Cibele Shirley Agripino Ramos; Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão	Revista Brasileira de Educação Especial/ Corumbá - MS	Scielo

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A2	2019	Inclusão escolar de alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: uma revisão sistemática	Izabely Lima Assunção; Valdemiro Freitas Neto; Beatriz Barrozo Gonzales Oliveira; Ana Clara Mota Gonçalves; Camila Coelho Chaves Gaspar; Mariana Silva Regadas; Alessa Maria Ribeiro Santos; Sedrik Pinheiro Pereira dos Santos; Maria Eduarda Mendes Gomes; Maria Clara Pinheiro Araujo; Erik Natal de Souza Cardoso; Isabela Vitoria de Araújo Costa Melo; Isadora Leal Tavares Silva; Heitor Soares Guimarães; Paloma Macena Santana; Maria Eduarda Couto de Melo Dos Santos; Ingrid Albuquerque Araujo Gomes Self; Renata Soares Batalha; Larissa Maciel da Costa	Brazilian Journal Of Development/Brazilian Applied Science Review/São José dos Pinhais - PR	Periódicos Capes
A3	2020	O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Solange Franci Raimundo Yaegashi; Luciana Maria Caetano; Tatiana Batista; Jhonatan Phelipe Peixoto	Revista Interinstitucional Artes de Educar/São Gonçalo - RJ	Periódicos Capes

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A4	2021	Transtorno do Espectro Autista: relação entre família e escola no processo de inclusão escolar na educação infantil	Simony de Oliveira Leite Santana; Natacy Munarini Otero Caetano	Revista Transdisciplinar de Letras Educação e Cultura da Unigram - a Interletras/Dourados – MS	Periódicos Capes
A5	2021	Inclusão escolar de alunos com autismo na educação infantil	Janieli de Souza Santos Suassuna	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação/ São Paulo - SP	Periódicos Capes
A6	2021	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: estratégias pedagógicas para inclusão efetiva	Maria Madalena Dantas Mendonça; Maria Pricila Miranda dos Santos	Arche Scientific And Editorial Consultancy/Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação/ São Paulo - SP	Periódicos Capes
A7	2022	O brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Michele Morgane de Melo Mattos; Viviane de Oliveira Freitas Lione	Revista do Departamento de Educação da Unifesp/ São Paulo - SP	Periódicos Capes
A8	2022	Narrativas de mães de crianças autistas a respeito das primeiras experiências escolares na educação infantil	Marli Palomares Tambara; Ecleide Cunico Furlanetto	Revista Ambiente Educação/São Paulo – SP	Periódicos Capes
A9	2022	As práticas inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil	Aldeny Alves de Oliveira	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento/São Paulo - SP	Periódicos Capes
A10	2022	O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Natalia Lázara Gouveia; Naíma de Paula Salgado Chaves	Research Society And Development/São Paulo - SP	Periódicos Capes

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Periódico/local	Plataforma
A11	2023	Acolhimento infantil na inclusão escolar: uma análise na educação infantil entre educadoras, processos e alunos	Débora Kuniyoshi de Lara; Letícia Fleig Dal Forno; Thaise Moser Teixeira; Catherine Menegaldi Silva	Caderno Pedagógico/ Curitiba - PR	Periódicos Capes
A12	2024	A história de vida de uma criança com Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico, escolarização e processos de inclusão	Leydiane Monteiro Merlo Araújo; Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Mirella Guedes Lima de Castro	Revista Conjecturas/ Caxias do Sul - RS	Periódicos Capes
A13	2024	Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil	Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial/ Marília - SP	Periódicos Capes

Fonte: Próprios autores, 2025.

Diante da amplitude da pesquisa, a partir da leitura dos trabalhos científicos apresentados no mapeamento, as pesquisas revelaram *desafios e possibilidades da inclusão escolar da criança TEA na Educação Infantil*, os artigos analisados destacam diversos obstáculos que dificultam a inclusão dessas crianças no contexto escolar, os quais coadunam com Alcudia (2013) e destacamos como os principais desafios apontados a formação insuficiente dos profissionais da educação, a carência de recursos pedagógicos adequados, a falta de apoio especializado e as limitações estruturais das instituições de ensino voltadas a Educação Infantil. Tais desafios são limítrofes e comprometem a efetividade do processo inclusivo e reforçam a necessidade de políticas educacionais mais estruturadas para atender a criança público-alvo da educação especial com TEA na seara educativa da primeira infância.

Por outro lado, os estudos também apresentam possibilidades de superação dessas dificuldades, enfatizando a importância da implementação de práticas pedagógicas inovadoras, do fortalecimento da formação continuada dos docentes e da formulação de políticas públicas mais eficazes (Vassão, 2017). Além disso, destaca-se a necessidade de uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade, promovendo ações que favoreçam a interação, o

desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. Dessa forma, a inclusão torna-se um processo contínuo de transformação das práticas educativas, visando garantir a equidade e a participação de todos os alunos no ambiente escolar.

A conjugação desses achados reforça a necessidade de um esforço coletivo e articulado que contemple não apenas a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, mas também a formulação de políticas públicas que assegurem os recursos necessários para a transformação das instituições de ensino. A promoção de uma educação inclusiva e equitativa depende da colaboração entre todos os atores envolvidos gestores, professores, familiares e a comunidade em geral – para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e ofereça suporte integral às necessidades de cada aluno.

Quadro 2 – Dissertações publicadas na BDTD e Capes Teses e Dissertações.

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D1	2015	Estratégias para inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Valeria Ribeiro Rosa dos Santos	Centro Universitário Vale do Cricaré/ES	Capes T&D
D2	2016	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Fernanda Aparecida de Souza Correa Costa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru/SP	Capes T&D
D3	2016	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil	Juçara Maria Lemes Giffoni Avila Santos	Universidade de Taubaté/SP	Capes T&D
D4	2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras	Roberta Flavia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais/MG	Capes T&D

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D5	2017	O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista	Camila Azevedo de Araújo	Universidade Federal de São Paulo/SP	Capes T&D
D6	2017	A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN	Ana Paula da Silva Braga	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D7	2019	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: concepções de professoras	Franciane Fagundes Cardoso	Universidade do Planalto Catarinense/SC	Capes T&D
D8	2019	Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professores da educação infantil	Jaise do Nascimento Souza	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN	Capes T&D
D9	2020	A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil	Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira	Universidade Federal Rural de Pernambuco/PE	Capes T&D
D10	2020	Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: aplicativo teacch.me e o Transtorno do Espectro Autista	Milene da Silva Rodrigues	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente/SP	Capes T&D

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D11	2020	A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA)	Poliana Acs Teodoro	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado/MT	Capes T&D
D12	2020	Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia-MA	Tereza Sabina Souza Reis	Universidade Federal do Maranhão/MA	Capes T&D
D13	2021	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Marines Andreazza de Oliveira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	Capes T&D
D14	2022	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Sandra Regina de Oliveira	Universidade de Brasília (UNB)/DF	BDTD
D15	2022	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)/SP	BDTD
D16	2022	O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces de Transtorno do Espectro Autista	Daniella Ferreira Roque	Universidade Federal de São Paulo/SP	BDTD

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D17	2022	Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar	Thaís Chabaribery	Universidade de São Paulo/SP	BDTD
D18	2022	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Rosângela Teles Carminati Soares	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	BDTD
D19	2022	Autismo, cognição e tecnologias digitais: tecendo conexões em busca de potencializar a aprendizagem e a inclusão de crianças diagnosticadas com autismo em unidade de educação infantil	Priscilla Simara de Castro Freitas Nunes	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)/RN	BDTD
D20	2023	Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos.	Juliana Santos Andrade	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/BA	BDTD
D21	2023	O desenho linguagem nas atividades da rotina escolar de criança com TEA em três escolas municipais feirense: 2020 e 2021	Karla de Jesus Souza	Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	BDTD
D22	2023	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – um modelo de escola em São Paulo.	Viviani Massad de Aguiar	Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP	BDTD

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/local	Base
D23	2023	Docentes e inclusão escolar: desafios em realizar práticas pedagógicas e intervenções com as pessoas com TEA	Emanuelle Lopes Eugenio Polycarpo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP	BDTD
D24	2023	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Daniele Rita Cruz	Universidade Federal de São Carlos/SP	BDTD
D25	2023	A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA	Tânia Santana de Almeida	Universidade Federal de Santa Maria/RS	BDTD

Fonte: Próprios autores, 2025.

A análise das dissertações evidencia *os desafios e possibilidades da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil* de modo mais promissor, registram o trabalho colaborativo como potencial para efetividade da inclusão escolar e a conjugação de esforços, envolvendo a formação continuada dos educadores, o investimento em infraestrutura e a implementação de políticas educacionais robustas, ponderam que rede de apoio consolidada nos municípios tem o potencial de transformar significativamente a realidade da inclusão escolar da criança com TEA na Educação Infantil, promovendo a inclusão efetiva e assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Outro ponto de destaque foi o aumento significativo de diagnósticos de crianças com TEA na Educação Infantil, apontado por algumas dissertações, o que passa a figurar como limite que gera tensionamento de ressignificação de políticas e práticas inclusivas adequadas.

As dissertações analisadas revelam a complexidade da inclusão escolar de crianças com TEA, abrangendo desde questões legais e formativas até a utilização de tecnologias assistivas inovadoras. Registram ainda que a Lei nº 12.764/2012 surge como uma base essencial para garantir os direitos dessas crianças, mas sua efetivação depende de uma articulação eficaz entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas.

Quadro 3 – Teses publicadas na BDTD e CAPES T&D.

Nº	Ano	Título	Autor(a)	Instituição / Periódico	Plataforma
T1	2019	Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo longitudinal	Cibele Shirley Agripino Ramos	Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa/PB	CAPES T&D
T2	2023	A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador - Bahia	Elida Cristina da Silva de Lima Santos	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ BA	BDTD

Fonte: Próprios autores, 2025.

As teses analisadas, demonstram que *os desafios e possibilidades da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil* esbaram em barreiras como a insuficiência na formação dos professores, a falta de materiais adaptados e as limitações físicas e estruturais das instituições de ensino direção semelhante dos artigos científicos. Contudo, são propositivas como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de espaços colaborativos entre profissionais da educação, famílias e especialistas. A sensibilização da comunidade escolar foi apontada como um elemento essencial para romper preconceitos e construir uma cultura inclusiva que valorize a diversidade.

Outrossim, as teses revelam que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil é um processo complexo, que exige esforços integrados em diferentes níveis políticos, sociais, éticos, culturais e psicopedagógicos. Por um lado, as práticas pedagógicas devem ser constantemente adaptadas para atender as crianças autistas; por outro, as políticas públicas precisam ser fortalecidas para garantir a sustentabilidade e a efetividade das ações inclusivas. Somente por meio da articulação entre esses fatores será possível transformar os desafios em possibilidades, promovendo uma educação que acolha e respeite as diferenças como um valor essencial à formação humana e cidadã.

Considerações finais

Conclui-se que as publicações científicas sobre a inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil têm oferecido contribuições significativas para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, o desenvolvimento de políticas públicas e a compreensão dos desafios e possibilidades desse processo. Esses estudos não apenas reafirmam o direito das crianças com TEA à educação, mas também ampliam o entendimento sobre as estratégias necessárias para garantir sua participação efetiva no ambiente escolar. No campo das políticas públicas, os estudos sublinham a importância de legislações como a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que estabelecem diretrizes para a inclusão escolar. Entretanto, os trabalhos acadêmicos evidenciam que a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos, como a falta de recursos financeiros e humanos, bem como a ausência de suporte técnico especializado para as escolas e os professores da Educação Infantil. Assim, a literatura científica contribui ao apontar caminhos para a efetivação dessas políticas, reforçando a necessidade de investimentos e articulação intersetorial.

As publicações identificam barreiras como preconceitos, limitações na formação docente e falta de infraestrutura nas escolas, que dificultam a inserção plena de crianças com TEA na Educação Infantil. Contudo, também enfatizam as oportunidades, como o potencial de adaptação do currículo, a criação de ambientes mais acolhedores e a valorização da diversidade como princípio pedagógico. Esses fatores indicam que, embora desafiador, o processo de inclusão é viável e pode trazer benefícios tanto para as crianças com TEA quanto para a comunidade escolar como um todo.

Assim, as publicações científicas analisadas contribuem significativamente para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas, compreensão de desafios e possibilidades e desenvolvimento de políticas públicas. Destacam-se barreiras como preconceitos, falta de formação docente e infraestrutura inadequada, bem como oportunidades como adaptação curricular, criação de ambientes acolhedores e valorização da diversidade.

O estudo reafirma a necessidade de articulação entre educadores, gestores, famílias e comunidade para efetivar a inclusão escolar, consolidando a Educação Infantil como espaço de garantia de direitos, equidade e respeito à diversidade.

Referências

- ALCUDIA, Rosa. **Atenção à Diversidade: A escola inclusiva no contexto da educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. [4. ed.] /elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CALDEIRA, Jurcilaine Domingues; FREITAS, Isabella Xavier de; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Pedagogias participativas como estratégia para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Formação de Professores e Infância: esperar e fortalecer a docência**. Paranavaí-PR: Editora Unifatecie, 2024, p. 89-107.
- CORDEIRO, Irismar de Fátima. **Inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma revisão de literatura**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Nájela Tavares Ujiie. Paranavaí, 2025.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Educação infantil no Brasil: avanços e desafios**. São Paulo: Papirus, 2010.
- KRAMER, Sonia. **A educação infantil na perspectiva dos direitos**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil: resposta a diversidade**. Tradução Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIZZINI, Irene. **Políticas públicas e a infância: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

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

SANTOS, Claudia. Autismo: Inclusão e desenvolvimento no ambiente escolar. **Corporación Universitaria Iberoamericana**, editorial bërAM, p. 119-133, 2020.

SBP. **Tratado de Pediatria**: Sociedade Brasileira de Pediatria, 4 ed., Barueri-SP: Editora Manole, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIIE, Nájela Tavares. **Educação Infantil: saberes e fazeres**. Curitiba-PR: CRV, 2011, p. 67-79.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca (Espanha), Genebra: UNESCO, 1994

VASSÃO, Adriane Meyer. **Acessibilidade e Inclusão: algumas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2017.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e24, p. 1-23, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ICD-11: **International classification of diseases for mortality and morbidity statistics**. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/en/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 14/09/2025

La inclusión en *stand by*: puesta en acto de políticas neoconservadoras y discapacidad en Argentina

RESUMEN: El presente trabajo analiza cómo, en los últimos años, la puesta en acto de las políticas de inclusión dirigidas a estudiantes y personas con discapacidad en Argentina se ha tejido entre discursos y enunciados conservadores que restringen el acceso a derechos, especialmente cuando las condiciones materiales de existencia no se encuentran garantizadas. A partir de un análisis documental de resoluciones, políticas públicas y registros periodísticos, se examina el lugar que ocupa actualmente la discapacidad en la agenda pública y cómo su puesta en acto contribuye, en lugar de revertir, a profundizar la exclusión y la desigualdad social y educativa. En ese sentido, se propone que la puesta en acto de las políticas de inclusión, en el presente, asume formas crueles y de odio hacia quienes el Estado debe proteger. Se trata de las formas del ejercicio del poder en las que el otro, en tanto existente se vuelve objeto de intervención mediante procesos de austeridad, recorte de asignaciones y derechos, así como de inclusión que se encuentran en *stand by*. Una suspensión que cruje cuando nos acercamos a las experiencias de vida que transitan las personas con discapacidad y sus familias. En este marco, las políticas de inclusión quedan en pausa, limitando oportunidades y restringiendo derechos y alimentan discursos de odio desde una perspectiva neoconservadora a la vez que, como líneas de fuga, se configuran nuevos espacios de resistencia y lucha colectiva.

Palabras clave: Políticas de inclusión; Discapacidad; Neoconservadurismo.

Cintia Schwamberger

Universidad Nacional de San Martín
(UNSAM)

cschwamberger@unsam.edu.ar

Inclusion on *stand by*: Enacting neoconservative policies and disability in argentina

RESUMO: Este artigo analisa como, nos últimos anos, a implementação de políticas de inclusão voltadas para estudantes e pessoas com deficiência na Argentina tem sido entrelaçada a discursos e declarações conservadoras que restringem o acesso a direitos, especialmente quando as condições materiais de existência não são garantidas. A partir de uma análise documental de resoluções, políticas públicas e registros jornalísticos, examina-se o lugar atual que a deficiência ocupa na agenda pública e como sua implementação contribui para, o aprofundamento da exclusão e da desigualdade social e educacional. Nesse sentido, propomos que a implementação de políticas de inclusão assume atualmente formas cruéis e odiosas em relação àqueles que o Estado deveria proteger. São formas de exercício de poder em que o outro, como entidade existente, se torna objeto de intervenção por meio de processos de austeridade, cortes de verbas e direitos, bem como processos de inclusão em espera. Essa suspensão se torna mais notável quando abordamos as experiências de vida de pessoas com deficiência e suas famílias. Nesse contexto, as políticas de inclusão são colocadas em espera, limitando oportunidades, restringindo direitos e alimentando discursos de ódio a partir de uma perspectiva neoconservadora. Ao mesmo tempo, novos espaços de resistência e luta coletiva estão surgindo como linhas de fuga.

Palavras-chave: Políticas de inclusão; Deficiência; Neoconservadorismo.

A inclusão em *modo de espera*: implementação de políticas neoconservadoras e pessoas com deficiência na Argentina

ABSTRACT: This paper analyses how the enactment inclusion policies for students and people with disabilities in Argentina has recently become intertwined with neoconservative discourses and statements that restrict access to rights, particularly when basic living conditions are not guaranteed. Through a documentary analysis of resolutions, public policies and journalistic records, the paper examines the current position of disability on the public agenda, demonstrating how its implementation exacerbates exclusion and social and educational inequality rather than reversing it. In this sense, we argue that the implementation of inclusion policies currently takes cruel and hateful forms towards those the state is supposed to protect. These are forms of exercising power whereby the 'other', as an existing entity, becomes an object of intervention through austerity measures, cuts to funding and rights, and inclusion processes that are on hold. This becomes apparent when we consider the life experiences of people with disabilities and their families. In this context, inclusion policies are suspended, limiting opportunities and restricting rights while fuelling hate speech from a neoconservative perspective. At the same time, however, new spaces of resistance and collective struggle are emerging as lines of escape.

Keywords: Inclusion policies; Disability; Neoconservatism.

Introducción

En los últimos años en Argentina, desde la irrupción y reconfiguración de discursos acerca de la libertad y la fobia al Estado, el debate sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión hacia el conjunto del colectivo de personas con discapacidad adquirió nuevos matices. Ello se produce a partir del ascenso al poder de espacios que ensalzan lógicas individualistas y meritocráticas, las cuales representan un punto de inflexión en el tratamiento institucional de la discapacidad, especialmente en los ámbitos educativo y de la salud. La tensión entre un discurso neoconservador que promueve el mérito y la competencia individual, así como una estructura estatal cada vez más desfinanciada y austera, plantea nuevos interrogantes sobre el lugar destinado a las personas con discapacidad en la agenda pública. Un lugar que no deja de entramarse entre la suspensión y el *stand by* de derechos conquistados desde hace más de dos décadas y la puja por sostenerse en pie. Si bien esto se enmarca en una agenda global y regional, en el país adquiere especificidades que le son propias dados los índices de desigualdad y exclusión que encarnan las vidas de las personas

con discapacidad y sus familias en las que, como veremos, la discapacidad vuelve a ser un asunto privado e individual.

El presente trabajo describe, a partir de un análisis documental de resoluciones, políticas públicas y registros periodísticos el modo en que la puesta en acto de las políticas de inclusión se teje entre discursos y enunciados neoconservadores que restringen el acceso a derechos básicos fundamentales y, a la vez, contribuyen, en lugar de revertir, a profundizar la desigualdad social y educativa. Se sostiene como hipótesis que la puesta en acto de las políticas de inclusión asume formas crueles y de odio hacia quienes el Estado debe proteger y exacerba las marcas de la exclusión. Se trata de las formas del ejercicio del poder en las que el otro, en tanto existente se vuelve objeto pasivo de intervención y no un sujeto de derecho. Se produce así una suspensión de derechos que adquiere densidad cuando nos acercamos a las experiencias de vida que transitan las personas con discapacidad y sus familias frente a políticas de austeridad, desfinanciamiento, recortes presupuestarios y discursos estatales que revisitan y ponen en agenda enunciados descalificadores y peyorativos que creíamos sepultados. En este marco, las políticas de inclusión quedan en pausa, limitan oportunidades, restringen derechos y alimentan discursos desde una perspectiva neoconservadora, a la vez que se vuelven focos de resistencia y líneas de fuga desde los propios colectivos de las personas con discapacidad y sus familias.

En suma, este texto busca analizar cómo las políticas de inclusión destinadas a estudiantes con discapacidad han sido reconfiguradas (o paralizadas) en el marco del nuevo escenario político argentino, marcado por la aplicación de políticas de ajuste, la desarticulación de organismos estatales y el uso de discursos que oscilan entre la crueldad y el desprecio explícito hacia los sectores más vulnerables de la sociedad. Asimismo, se examina la distancia entre los discursos oficiales que invocan la eficiencia, el orden y la libertad individual, y las experiencias reales de exclusión, precariedad y abandono que atraviesan miles de personas con discapacidad y sus familias. En el primer apartado realizamos una caracterización de la población con discapacidad en el país, así como de los procesos de inclusión social y educativa. Seguidamente, aportamos la perspectiva metodológica adoptada a los fines de analizar y describir, en el siguiente apartado, discursos oficiales provenientes de organismos gubernamentales y estatales,

encarnados en la figura del máximo poder ejecutivo. Finalmente, interrogamos las políticas de inclusión hacia el futuro, en tanto formas políticas neoconservadoras y de extrema crueldad.

Inclusión en *stand by* y ¿obediencia debida?

El filósofo Georges Didi-Huberman (2024) en su texto *¿Por qué obedecer?*, aborda de manera esquemática el motivo por el cual obedecemos a ciertas formas de liderazgo y normas establecidas por las sociedades occidentales contemporáneas. Entre esas formas destaca en particular, su asombro e interrogación por figuras y referentes políticos que encarnan actitudes crueles y de exterminio hacia el conjunto de la población como los dictadores fascistas de la Segunda Guerra Mundial. Allí analiza el comportamiento de las grandes masas seguidoras y menciona que: “a la gente le fascinaba su energía, esa energía que producían sus discursos de odio: prometía con pasión excluir y destruir muchas cosas. La gente estaba fascinada y, más aún, subyugada” (p. 15). Entre esa fascinación también se encontraban voces y actitudes críticas respecto de estas conductas que para el autor responden a un tipo de obediencia en red, mediante el establecimiento de órdenes abstractas, de cumplimiento debido, sin razonamiento ni problematización de aquello que se demanda obedecer. Una *cadena de obediencia* (ibíd. p.17) que se construye a partir de relaciones de ejercicio del poder que se entrecruzan entre sí, entre responsabilidades, mandatos y funciones diversas respecto del cumplimiento de la norma demandada.

La imagen del líder, al asentarse en figuras popularmente aceptadas por una gran parte de la población para Weber (1972), a partir de caracterizar los tipos ideales de dominación, se sostiene en la construcción de relaciones carismáticas asociadas a determinados afectos que generan empatía y vínculo con aquel que se proclama como jefe y dueño de las ideas. Ideas que, en esos casos, alejadas de toda racionalidad y consecuencia de las acciones promovidas. En ese sentido, Didi-Huberman (2024) sostiene que: “se obedece al caudillo carismáticamente calificado por razones de confianza personal, heroicidad o ejemplaridad, dentro del círculo en que su carisma tiene validez” (p.173). Ese carisma encarnado, monstruoso en determinadas personas, genera en las poblaciones seguidoras entusiasmo, acercamiento, emociones e identificaciones

conjuntas respecto de los problemas a resolver que asumen los líderes a quienes siguen. No solamente los dictadores fascistas encarnaron, a lo largo de la historia del siglo XX, estos carismas o formas de dominación carismática, sino que, en el presente siglo asumen formas reconvertidas, de empatía disfrazada de discursos antidemocráticos y neoconservadores, impulsados no solo por los enunciados que difunden, sino por las políticas que despliegan y que adquieren popularidad en las redes sociales y los medios masivos de comunicación.

Advertidos por Adorno (1984) en términos de la necesidad de construir y mantener, mediante la educación, una memoria colectiva para la no repetición de las atrocidades más cruentas que la humanidad materializó en los campos de concentración y; por Hannah Arendt (2000) quien analiza cómo un sujeto, despojado de su propia ontología y condición de ser con el otro, se somete a una obediencia ciega anclada en discursos formales y oficiales que demandan del sujeto per se obedecer sin cuestionar. Enfatiza la autora (ibíd.) en el “Juicio de Núremberg” a Eichmann, que allí no hay pensamiento, no hay forma de interconexión con la crueldad ejercida sobre otros. Otros humanos, que para los perpetradores de la crueldad no comparten las mismas condiciones de humanidad. Ese horror, vuelto funcional a los discursos del poder, se encarna en una burocratización del pensamiento y del raciocinio de las poblaciones seguidoras. Esto, como mencionan varias autoras (Grinberg, 2024; Kraemer, 2020) se traduce en el debilitamiento de las formas democráticas que las sociedades de postguerra supieron construir. Esa intensificación reconfigurada de la producción de líderes carismáticos, que encierran descalificaciones y supresión de voluntades colectivas guarda en su interior aquellos vestigios de la producción de los líderes del siglo pasado que creíamos, mediante los juicios de lesa humanidad, sepultados. Retomando a Didi-Huberman (2024):

He aquí una de las razones por las que el “mundo libre” en el que vivimos no están tan libre como parece. También está hecho de coacciones y de algunos controles que ya no solemos distinguir, porque estamos muy acostumbrados a ellos (p. 25).

Acostumbrarse a estas formas sutiles del ejercicio y la modulación del poder implica que, en palabras de Deleuze (2006) hemos dejado atrás las sociedades disciplinarias para dar paso a las

sociedades de control, en las que su objetivo no es el encierro, la secuenciación, sino el moldeo esquemático y la jerarquización del establecimiento de categorías en espacios abiertos, flexibles, autocontrolables, continuos y fluidos. En estas formas de ejercicio del poder, el sujeto debe ser el creador y hacedor de su propio destino y, por ende, su inclusión. Son lógicas que han dado paso a un capitalismo de acumulación caníbal (Fraser, 2025) inserto en lógicas de mercados, eficiencia empresarial y activos financieros anclados en nubes informáticas no localizables. La distribución y el ejercicio del poder biopolítico (Foucault, 2007) gestionan a las poblaciones frente a los riesgos que se asumen, mediante la datificación, seguimiento y agencia de lo viviente para monitorear y conducir conductas, comportamientos, deseos e intereses.

En suma, el poder se ejerce, en particular y con creciente incidencia en las redes sociales y en los medios masivos de comunicación, en tiempo real, modulando la subjetividad. en donde la libertad se transforma en una forma clara de gestión en la que “los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o “bancos” (Deleuze, 2006, p. 6). El sujeto en las sociedades de control se vuelve un sujeto managerial (Grinberg, 2024) atomizado, calculable y modificable a partir de relaciones que se establecen en la comunidad en la que se desenvuelve, así “el individuo soberano de sí se vuelve modo privilegiado para tramitar un malestar en la política que se volvió antiestado” (p. 151).

Lo anterior produce un tipo de subjetividad que busca, mediante la medida comparativa de los otros, una competencia desleal y cruel que, en el caso particular de los discursos conservadores, se asienta en la duda respecto de esos otros con los que se establece una jerarquía que detenta incluso la propia humanidad. En ese miedo y temor a los otros, que acechan, se encuentra un caldo de cultivo y germinación a partir de lo que determinados líderes políticos de los últimos años recuperan a modo de voces y problemas que promueven resolver para mejorar las condiciones de vida individual a partir de la eliminación de esos otros, no en los campos de concentración, pero si mediante ajustes, motosierra y reducción de derechos.

Se trata, como menciona Berlant (2007), de una muerte lenta, que va cercenando y restringiendo las condiciones materiales de existencia de determinados grupos de la población. En este sentido,

quienes se encuentran en los márgenes de la exclusión sufren de manera exponencial y directa esos cercenamientos. Se busca, en palabras de la autora: “el desgaste físico de una población de una manera que señala su deterioro como una condición definitoria de su experiencia y existencia histórica” (p.96). Son esos otros detentadores del bienestar construido a partir de una retórica estigmatizante que evidencia la consecuente intervención y legitimación del odio que luego encarnan esos líderes y sus seguidores.

Entre la crueldad y el odio

En el caso particular de Argentina, desde las campañas presidenciales del actual gobierno libertario no hemos dejado de escuchar enunciados, discursos y palabras descalificadoras hacia los grupos más vulnerabilizados de la sociedad. Nos referimos a las personas mayores y jubiladas, mujeres, de la comunidad LGTBIQ+, con discapacidad, investigadores, médicos, docentes, entre otros. En particular, el cuestionamiento de estos grupos se vincula con las ideas relativas al sostenimiento de políticas de acompañamiento por su pertenencia al sector público estatal y recibir beneficios, paupérrimos en la mayoría de los casos, en detrimento de los sectores que no son alcanzados por las arcas estatales y gubernamentales. Entre estos grupos, la discapacidad, en tanto que “beneficiarias” por determinadas políticas, se han vuelto objeto de intervención y sumisión que, tal como se retoma en este trabajo, abarcan desde políticas públicas, discursos políticos tanto nacionales como internacionales y difusión de éstos en las redes sociales y medios de comunicación masiva.

La retórica utilizada para construir odio sobre estas poblaciones se ha diseminado a lo largo y a lo ancho del país, eliminando análisis críticos respecto de las situaciones particulares que muchas personas de los grupos “minoritarios” atraviesan a diario. Se trata de formas de identificación y acercamiento a las ideas de este líder, que encarna y recupera los desgastes de vastos sectores de la población que se vuelven sus más fieles seguidores. Si bien, estos discursos calan hondo en las familias e individuos en el país, los referentes del actual gobierno se han encargado de situar estas mismas discusiones en distintos foros internacionales, como Davos o el Banco Mundial. Ello, a partir de comprender y situar este proceso como parte de un globalismo extendido de ideas “anti

woke" o de odio hacia quienes sufren en mayor medida la exclusión y la discriminación. Se elude que, si bien se trata de figuras y formas de comunicación vinculadas a la dominación carismática descrita por Weber (1972), lejos estamos de afirmar que se trate líderes fascistas o que se asemejen a los caudillos de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, sus actitudes y propuestas de odio hacia los otros activan en nuestra memoria aquellas acciones cometidas, sobre un conjunto de la población, por el simple hecho de no pertenecer a las formas de construcción de ideologías dominantes por parte de estos grupos. Esas cosmovisiones e ideas de mundo, se producen a partir de entender y construir a quien piensa distinto como un enemigo que hay que combatir y destruir. Gran parte de ese combate lo lideran las mujeres, las personas mayores, de la comunidad LGTBIQ+ y personas con discapacidad.

Autores como Diego Sztulwark (2025), quien retoma ideas de Luis García, proponen entender el presente de la democracia como un *fascismo cosplay* que "camufla" y enmascara acciones profundamente fascistas con actitudes payasescas, extrovertidas y ampliamente aceptadas por amplios sectores de la población seguidora, que naturaliza esas acciones. Analizar esas formas de construcción del relato sobre discursos neoconservadores adquiere especial relevancia ante la particular situación de emergencia que transitan las personas con discapacidad en el país. Según datos del último censo oficial realizado en el año 2022, existen un total de 2.176.123 de personas con algún tipo de discapacidad en base a una muestra realizada de casi 30 millones de habitantes. Esto representa del total un 4.9 % de personas con alguna deficiencia, distribuida mayoritariamente en el norte del país con un fuerte sesgo en las clases rurales, de pobreza, así como en cuestiones de género¹. Asimismo, del total de las personas con discapacidad relevadas, según la Agencia Nacional de Discapacidad que nuclea datos e información específica solo 1.680.723 personas se encuentran certificadas, de las cuales el 54,7% son varones y el 45,3% mujeres.

Esta certificación, el CUD (Certificado Único de Discapacidad), permite, entre otras cosas, partir de políticas sancionadas desde hace más de cinco décadas, acceder a derechos básicos fundamentales vinculados al acceso a la salud, la educación, la rehabilitación, los tratamientos, los beneficios impositivos, las asignaciones y las pensiones de la seguridad social, entre otros. En relación con el total de la población con

1 Con respecto al censo anterior, si bien se mantienen las mismas prevalencias respecto de las zonas geográficas y de género en términos cuantitativos, representa una baja de casi el 50% de la medición. Esto se vincula con múltiples factores asociados a cuestiones metodológicas y de composición de la muestra que no guardan correlación con los casi 5 millones de personas censadas en el año 2010.

discapacidad existe una su representación de quienes acceden a este beneficio. En otros trabajos (Schwamberger y Grinberg, 2022) se ha realizado un análisis de este instrumento respecto de su necesidad que en determinadas poblaciones atravesadas por situaciones de pobreza estructural y exclusión se transforma en la llave de sostenimiento de la vida y acceso a derechos mínimos asociados, por ejemplo, a poder trasladarse de manera gratuita en transporte público hacia la escuela, el centro de salud, tratamientos entre otros. Cabe destacar esta referencia en particular a partir de la situación de emergencia que atraviesa el colectivo de personas con discapacidad y sus familias, en la que, desde hace más de un año, distintos colectivos de profesionales, familiares y asociaciones de la sociedad civil reclaman por mejoras en las condiciones de los servicios de prestaciones y del sector en general. Espacios que demandan garantizar derechos y por los de sus familiares como un modo de sobrevivir a la crueldad a la que están expuestos más de los dos millones de personas con discapacidad en el país.

En el apartado que sigue se describe brevemente la propuesta metodológica asumida en este trabajo, para luego analizar los discursos conservadores y meritocráticos que impactan de modo directo en las políticas públicas y en la puesta en acto de la inclusión de estudiantes y personas con discapacidad en el país.

Excursus Metodológico

Este trabajo asume una perspectiva cualitativa a partir del análisis de fuentes documentales y primarias sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión destinadas al colectivo de personas con discapacidad, a partir de la asunción del gobierno en curso. Para ello, se recupera como estrategia metodológica el análisis del discurso (Sayago, 2014) producido y construido en los últimos años a partir de considerar la analítica de documentos y publicaciones en su interrelación con el contexto en que se producen, los hechos que se describen, así como el responsable de emisión de ese discurso y, en particular, a quienes están destinadas estas formas de enunciación. Importa centrar la analítica de la producción de discursos y enunciados de odio hacia el colectivo de personas con discapacidad en relación con el impacto que genera en la construcción de sentidos y miradas que estigmatizan

y operacionalizan las experiencias encarnadas de las personas con discapacidad y sus familias.

Se trata de analizar de manera situada aquello que produce significados. Significados que detentan odio y obstruyen derechos. A partir de documentos oficiales y notas periodísticas, se utiliza el análisis del discurso, que permite identificar categorías al interior de cada uno de ellos, producido por referentes de gobierno, como unidad de análisis y el modo en que ello repercute en las políticas de inclusión hacia el colectivo de personas con discapacidad. En suma, el análisis del discurso permite poner en tensión aquello que se dice, el tono que se utiliza, la intención y cómo se expresa y recibe la información que, como en este caso circula en los medios oficiales y los discursos gubernamentales. Tal como destaca el autor, esta técnica permite al investigador a “generar una sofisticada conceptualización de los discursos estudiados” (p. 10). A partir de esta noción, a continuación, se explicitan algunos resultados respecto de los discursos analizados.

Discursos conservadores y meritocracia: cuerpos con discapacidad invisibilizados

“¿La crueldad? Si soy cruel, soy cruel kukas inmundos, con ustedes los gastadores, con los empleados públicos, con los estatistas, con los que les rompen el cXXo a los argentinos de bien”² Estas son las palabras que utiliza el presidente de la Nación en un discurso pronunciado en un evento de su partido el pasado 25 de junio. En este mensaje, breve pero contundente se anidan varios de los fundamentos que desarrollamos en el primer apartado y que ponen en tensión los modos democráticos y de construcción de ciudadanía en el país. Varias son las expresiones que utiliza el principal mandatario para referirse a sus políticas de ajuste. En primer lugar, importa situar la idea de la crueldad como forma de gobierno, que, en términos de Berlant (2020) situó como un optimismo cruel. Es decir, un vínculo que se establece con un objeto de deseo que se vuelve problemático y atenta contra su propia motivación deseante: “una relación de apego a condiciones de posibilidad comprometidas, cuya concreción resulta imposible, pura fantasía o bien demasiado posible, tóxica” (p. 59).

A partir de este análisis, se observa que la concreción del deseo de ajuste y de crueldad se sitúa en la tercera vía que la

2 Se puede ver el discurso completo en el siguiente link: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/51013-palabras-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-en-el-evento-de-la-libertad-avanza-en-puerto-madero-caba>

autora propone. La motosierra, objeto incluso material, obsequiado a *Elon Musk* en una visita a Estados Unidos, se construye no solo como imagen que recorre los medios y las redes de todo el mundo, sino, que se anida en una relación tóxica y materialmente posible a partir de los recortes presupuestarios y de derechos que viene sufriendo el sector público en general, pero, en particular las personas con discapacidad, los jubilados y los empleados públicos.

Por otra parte, en su relato se observa la construcción del odio hacia quienes, para este sector político no constituyen los ciudadanos de bien. En oposición a ese grupo, están los “*kukas*” – definición peyorativa que se utiliza para identificar a la oposición asociado a un grupo partidario que ha gobernado la Argentina anteriormente. En este mismo discurso, líneas más abajo este grupo político es nombrado como “*parásitos mentales*” en la que el mandatario recupera algunas frases producidas por el hermano de su par candidato en el país vecino, Chile. *Axel Kaiser*, referente libertario y defensor de las ideas de un Estado conservador, de ajuste de derechos y menos democrático que alude en esa definición a diferencias, incluso subjetivas, respecto de la felicidad entre los grupos conservadores por sobre los progresistas o de izquierda.

Son estas ideas las que el mandatario argentino recupera en sus discursos y que, desde finales del 2023 se han convertido en sus emblemas de campaña. Su primer foco de atención fueron las mujeres y la comunidad LGTBIQ+ atendiendo a la construcción del odio hacia estos grupos mediante la instalación de la idea de que Argentina, aunque no solo, produce una determinada ideología de género que limita e infecta los pensamientos, los cuerpos y las subjetividades de quienes se acercan a perspectivas feministas, antirracistas, anticlasistas y antidemocráticas. En el discurso brindado en Davos el 23 de enero de 2025 formaliza esta cuestión:

Hoy vengo aquí a decirles que nuestra batalla no está ganada, que si bien la esperanza ha renacido es nuestro deber moral y nuestra responsabilidad histórica dismantelar el edificio ideológico del wokismo enfermizo. Hasta que no hayamos logrado reconstruir nuestra catedral histórica, hasta que no logremos que la mayoría de los países de Occidente vuelvan a abrazar las ideas de la libertad, hasta que nuestras ideas no sean la moneda común de los pasillos de eventos como este, no podremos

bajar los brazos porque, debo decir, foros como este han sido protagonistas y promotores de la agenda siniestra del wokismo que tanto daño le está haciendo a Occidente. Si queremos cambiar, si queremos verdaderamente defender los derechos de los ciudadanos, primero tenemos que empezar por decirles la verdad (Primer mandatario argenitno, 2025)³

3 Discurso completo en el siguiente link: <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/discursos/50848-discurso-del-presidente-de-la-nacion-javier-milei-desde-el-foro-de-davos-suiza>

La idea de la enfermedad, del virus kuka, del parásito *woke* entre otros, se instala en los medios de comunicación, en las redes sociales, en las conversaciones entre individuos y en el sentido común de la población, sin problematizar aquello que se esconde detrás. El odio y la fobia a un Estado que debe cumplir con sus misiones establecidas en la Constitución se reconvierten y toman fuerza a partir de reconocer en esas palabras, de mandatarios y dirigentes del actual sistema de gobierno, una identificación de situaciones de vulneración de derechos para quienes más los necesitan. No es casual que estos discursos tengan eco y voz en los sectores más desfavorecidos de la población, que esperan desde hace más de dos o tres décadas que los sectores políticos y el Estado resuelvan o al menos intenten mejorar los problemas de la vida cotidiana de los ciudadanos de a pie. Son estas nociones las que se analizan mediante la analítica del discurso elaborada, que permite desnaturalizar lo dicho, develar aquello que enmascara y el modo en que se producen a partir de estos enunciados las dinámicas sociales de la producción de discursos de odio y la suspensión de derechos básicos. En ese sentido, la categoría de análisis sobre los discursos meritocráticos y resilientes no hace más que invisibilizar los cuerpos con discapacidad en materia de acceso a derechos, asignaciones y recursos de apoyo en educación y salud se asientan en políticas conservadoras y de austeridad.

En esa misma línea, respecto de la instalación de situaciones individuales, del caso por caso, la temática de la discapacidad en el discurso público adquiere notoriedad. Da cuenta de ello, el presidente de la Agencia Nacional de Discapacidad, Diego Spagnuolo, quien, en una entrevista con un joven con trastorno del espectro autista y su madre, les reclama por su condición de discapacidad y el uso de la gratuidad del pase del transporte público y la exención del pago de estacionamiento de los vehículos en la vía pública. El

reclamo del director se asienta en una política establecida desde la década de los años noventa. En esa entrevista trascienden dichos que no hacen más que constatar que pretenden instalar nociones meritocráticas y de responsabilizarían de las situaciones individuales por sobre la construcción de comunidades más inclusivas, menos excluyentes en las que los derechos deben ser garantizados mediante políticas públicas que reviertan la opresión y la discriminación positiva. En sus palabras, el director del organismo que se ocupa de velar por los derechos de las personas con discapacidad le dice a la madre de Ion “*si vos tuviste un hijo con discapacidad es tu problema, no del Estado. ¿Por qué yo tengo que pagar peaje y vos no*”⁴ Frase que encarna crueldad, deshumanización y desinterés por las situaciones que atraviesan las personas con discapacidad desde el comienzo de este período de gobierno.

4 Ver la siguiente nota del diario Página 12 del pasado 29 de mayo <https://www.pagina12.com.ar/829620-su-discapacidad-no-es-problema-del-estado-la-cruel-respuesta>

En similar dirección, en enero del corriente año, la misma agencia emite la Resolución N°187/2025, que establece nuevos parámetros de asignación y evaluación de la junta médica clasificatoria para el otorgamiento de las pensiones no contributivas por invalidez laboral. Esta pensión de 286.000 pesos, alrededor de 220 dólares estadounidenses a la cotización de julio de 2025, constituye un beneficio económico, previo análisis y documentación, que la seguridad social otorga a quienes adquieren alguna discapacidad desde su nacimiento, a lo largo de su vida o en algún accidente por riesgo del trabajo. A partir de esta resolución, se aumentan los controles y se diagraman auditorías para revisar cada uno de los casos otorgados con el objeto de establecer, quienes han adquirido este beneficio de forma ilícita y engañando a las autoridades, como respuesta y justificación de la suspensión y baja de alrededor de 200.000 pensiones, sin previo aviso.

Esa suspensión, ese *stand by*, deja a muchas familias y a personas con discapacidad en situaciones de extrema vulnerabilidad y exclusión. Este recurso mínimo permite, al menos, acceder a una parte del gasto y el costo de vida que asumen las personas con discapacidad y sus familias. Como, por ejemplo, lograr llegar a la escuela con ese pase gratuito que el director de la agencia le reclama a Ian como beneficio. Esta situación fue foco y motivo de producción de resistencia y reclamos por parte de cada uno de los afectados de manera individual pero también colectiva.

Eco de estos reclamos y ajustes fueron los profesionales de la salud y la educación, quienes desde noviembre de 2023 demandan

por el aumento y sostenimiento de las prestaciones que habilitan el beneficio de la pensión y el Certificado Único de Discapacidad ⁵. En esta línea se han suspendido una multiplicidad de tratamientos y apoyos destinados a la educación y la salud de las personas con discapacidad. Esto altera la asistencia y el seguimiento de las terapias; recorta servicios educativos en la asignación de las docentes de apoyo a la inclusión que, por falta de financiamiento o no aprobación por parte de las obras sociales dejan de brindar el apoyo; así como el pago a prestadores directos en las que muchas instituciones de educación especial, centros de día y hogares deben cerrar sus puertas por falta de pago y no poder sostener los servicios brindados. En similar dirección, los procesos de inclusión educativa se ven cercenados dado que los trámites se complejizan, se producen nuevas trabas y obstáculos que burocratizan la asignación de los recursos y apoyos solicitados.

La motosierra se posa sobre la propia vida y condición de las personas con discapacidad, aunque no sólo sobre ellas. Estos recortes y resoluciones emitidas de manera acrítica y con mucho desconocimiento sobre la temática impactan de modo directo en la salud y la educación de las personas con discapacidad, suspendiendo servicios de apoyo significativos e incluso poniendo en riesgo la vida de cada una de las personas. En muchos casos estas prestaciones, garantizadas por el servicio de salud, son vitales para el sostenimiento de tratamientos crónicos o temporales, pero igualmente significativos para hacer de la vida de las personas un poco menos compleja. A ello se suma el alto porcentaje de aumento de los valores en relación a los índices de inflación y aumento del dólar en las medicaciones, fármacos, prótesis y órtesis que muchas de las personas con discapacidad necesitan.

Asimismo, en la resolución anteriormente mencionada aparecen renovados vínculos que asocian la discapacidad con la enfermedad y la tragedia individual. En el anexo que se aporta para la evaluación diagnóstica de cada sujeto que solicita el beneficio, en el apartado XIII, titulado “Psiquismo” aparece nuevamente la idea del coeficiente como efecto y producto de la medición de la inteligencia y las capacidades de los sujetos, estableciendo parámetros de retraso mental de la siguiente manera:

Según el CI los grupos son: 0-30 (idiotas): no atravesó la etapa glósica, no lee ni escribe, no conoce el dinero, no controla esfínteres, no atiende sus necesidades básicas,

5 Ver noticia sobre un reclamo realizado en noviembre de 2024 por la emergencia en discapacidad: <https://www.pagina12.com.ar/edicion-impresa/11-11-2024>

no puede subsistir solo; 30-50 (imbécil): no lee ni escribe, atiende sus necesidades elementales, pueden realizar tareas rudimentarias; 50-60 (débil mental profundo): solo firma, tiene vocabulario simple, no maneja el dinero, puede realizar tareas rudimentarias; 60-70 (débil mental moderado): lee, escribe, realiza operaciones simples, conoce el dinero, puede realizar trabajos de escasa exigencia intelectual; 70-90 (débil mental leve): cursó primaria y a veces secundaria, puede realizar tareas de mayor envergadura. Fronterizos los que tienen CI cercan al normal (Andis, 2025, Res. 187/2025, p. 37)

En el párrafo que sigue, la resolución define que quienes sean evaluados como *débiles mentales profundos o mayor que*, serán aquellos que puedan acceder al beneficio paupérrimo de la pensión. Es decir, a la suma de esos casi 200 dólares mensuales. Se trata de paradigmas vetustos, palabras de más de 70 años en desuso, ancladas en normativas no vigentes, pero aún anidadas en construcciones del sentido común de la población y alejadas de las discusiones que corren el foco de la discapacidad como problema y lo vuelven un asunto privado. Es ese discurso desinformado y de desconocimiento en la misma línea que el director de la Agencia Nacional de Discapacidad refería a la madre del joven, sobre el modo en que para los gobiernos conservadores y de derecha antiestado, la discapacidad se vuelve un asunto meramente individual que debe ser subsanado por recursos propios que las familias y personas con discapacidad posean para sobrellevar la situación de desventaja y exclusión que transitan.

Así, la “carrera individual” que ellos enuncian, por acceder a un conjunto de derechos garantizados constitucionalmente se vuelve horrorosamente cruel y que lejos de ser una producción social, estas acciones, discursos y enunciados se construyen a partir del no reconocimiento de la humanidad de las personas con discapacidad, mediante la desvalorización, desprestigio y estigmatización (Ferrante; Pino Morán y Vera Fuente Alba, 2023). Pese a las críticas recibidas, como pedidos de renuncia y asignación de responsabilidades de la escritura de este documento, a trabajadores administrativos no formados en la temática, para evadir responsabilidades jerárquicas, la presente resolución sigue vigente y se encuentra alojada en el sitio web del Boletín Oficial del 14 de enero de 2025. Es decir, la junta clasificatoria otorga este beneficio a quienes sean retardados mentales profundos o con mayores complejidades.

El uso de este término, tal como se enuncia en el documento vigente, viene a incomodar al lector y a proponer un análisis crítico sobre las formas que asume el lenguaje y la comunicación, así como la instalación, en las redes y medios virtuales, de términos y enunciados peyorativos que remarcan una identidad que devalúa a las personas y las desacredita en su condición de humanidad. Son estas las formas crueles, tal como lo justifica el primer mandatario en sus dichos, que asume el ejercicio del poder del gobierno de turno desde sus enunciados de campaña hasta el presente para justificar la motosierra, el achicamiento del Estado, la asignación de recursos desde los sectores más desfavorecidos hacia los más privilegiados, así como la justificación del odio hacia quienes determinados derechos fueron producidos para sobrevenir a las injustas marcas de la desigual y profunda exclusión.

Retomando la idea del discurso del primer mandatario en Davos, ¿quiénes son, entonces, los ciudadanos de bien?, ¿aquellos que, luego de múltiples trámites burocráticos, médicos y de juntas clasificatorias intentan acceder a un derecho constitucional básico, que compense, al menos, una parte del costo de vivir con una discapacidad en Argentina? ¿O lo son quienes emiten enunciados, discursos y resoluciones que estigmatizan e invisibilizan la experiencia encarnada de la discapacidad y de sus familias? ¿De qué lado está el bien cuando, cada miércoles, jubilados y pensionados con discapacidad se agolpan en las inmediaciones del Congreso de la Nación para reclamar por sus derechos, son gaseados y lastimados por parte de las fuerzas de seguridad, encarcelados y golpeados como si no fueran parte de la sociedad, como si efectivamente fueran los parásitos que en sus discursos el presidente enuncia? ¿Quiénes son, entonces, los ciudadanos de bien, aquellos que, con una *tonfa*, lastiman y golpean a personas ancianas, a personas usuarias de silla de ruedas, ciegas, sordas y/o con alguna discapacidad intelectual? Las derechas antiestado no solo están presentes en nuestro país, sino que también forman parte de una lógica neoliberal y conservadora que avanza sobre nuestros derechos y garantías más fundamentales de manera global.

Conclusiones: ¿nuevas resistencias?

A lo largo de este artículo se ha desarrollado el modo en que, desde hace ya casi dos años, la puesta en acto de las políticas de

inclusión en discapacidad se encuentra en *stand by*, suspendida, limitada y restringida por los esquemas de ajuste y distribución de recursos económicos y beneficios impositivos hacia los sectores más acomodados de la sociedad. Sostuvimos que estas políticas se producen a partir de la sedimentación y divulgación de enunciados y discursos crueles que no hacen más que alimentar el odio hacia aquellos considerados “otros”. Otros despojados de su condición de humanidad, vueltos parásitos, enfermos y retardados⁶ que para el imaginario social y referentes de los organismos de gobierno se vuelven objeto de disputa y una carga excesiva para el sostenimiento del equilibrio fiscal que habilita y justifica el recorte de presupuestos, asignaciones y pensiones. Como menciona Berlant (2020), esos discursos no solo instalan la idea de una crueldad democrática, socialmente aceptada por el conjunto de la población seguidora y fiel de estos líderes carismáticos, sino que se disfraza de una racionalidad técnica que justifica por necesidad fiscal y tributaria el recorte de derechos básicos fundamentales e instala la sospecha de la situación de discapacidad y la distribución de apoyos en salud y educación.

En este contexto de motosierra, las personas con discapacidad sufren las consecuencias de estos recortes, como lo era en tiempos pasados, en dos sentidos. Por un lado, se vuelven una carga excesiva para el Estado, que debe suprimir los presupuestos y recursos destinados para la población, por otro, y no menos importante, son negados como sujetos de derechos y vueltos sujetos pasivos de intervención y tutela. Se trata de una condición ontológica de base, una condición ontológica puesta en entredicho. Es la propia persona con discapacidad, junto con sus familias, la que debe responsabilizarse de su situación de desventaja.

Sabemos que los procesos políticos, a la vez que evidencian tensiones y reconfiguraciones del orden establecido, experiencias atravesadas estos últimos tiempos han habilitado la pregunta y la duda respecto de quiénes son beneficiarios de determinadas políticas de acompañamiento estatal, desde una perspectiva cruel y excluyente, pero a la vez, han mancomunado luchas individualizadas, atomizadas que fueron foco de ataque y parte cuestionada de los comienzos de este gobierno. Resistir los procesos de exclusión bajo agresiones físicas y maltratos que no son solamente simbólicos no debiera ser el camino por el cual la democracia vehiculice sus luchas. En Argentina, atravesamos épocas oscuras

6 Enunciados peyorativos que utilizan los actuales dirigentes políticos para referirse a quienes se oponen a sus políticas de ajuste y motosierra.

que limitaron el uso del derecho a la protesta y reclamo por una vida digna como lo fueron las distintas dictaduras militares, que lejos de parecerse a este gobierno sus modos antidemocráticos nos recuerdan a un momento de la historia que desde hace tiempo dijimos “NUNCA MAS”.

En ese sentido, una de las últimas convocatorias para asistir al reclamo por la emergencia en discapacidad, distintos colectivos -feministas, antirracistas, LGTBIQ+, de jubilados de estudiantes y docentes universitarios y de organismos de salud - se nuclearon ante las sesiones del congreso nacional bajo el lema “*Unir la lucha es la tarea*”: consigna desplegada para la convocatoria colectiva de reclamos por derechos básicos, el pasado 4 de junio. Reclamar para ser visto, ser tenido en cuenta, reclamar por un derecho fundamental que permita el acceso a recursos de apoyo de salud y educación son moneda corriente. Lo que no es habitual es la escalada de violencia que marcha tras marcha, reclamo tras reclamo depara a cada uno de los colectivos que encarnan esas luchas. Lejos de romantizar estos procesos de resistencia se encuentra un foco de acompañamiento y colectividad para mancomunar y vehiculizar reclamos de manera colectiva y no aislada, atomizada e individualizada como lo pretenden los dirigentes.

La puesta en acto de las políticas de inclusión suspendidas, en emergencia y ralentizadas, demanda no solo la exposición de las formas crueles en que los organismos de gobierno consideran a quienes más necesitan del acompañamiento de estos derechos, sino que importa problematizar el modo en que discursos de odio, agravio e insulto se instalan en la vida en sociedad como una nueva normalidad que no hace más que excluir, segmentar, estigmatizar y culpabilizar situaciones de exclusión y discriminación por parte de quienes deben garantizar derechos conquistados. Así, la educación y la salud se vuelven un privilegio de pocos, para las “personas de bien” que mediante sus propios medios y recursos pueden permanecer incluidos en la sociedad del presente.

La ausencia de una perspectiva integral de derechos y el vaciamiento de las áreas que se ocupan de la educación y la salud de las personas con discapacidad no pueden leerse exclusivamente como un aspecto de fiscalización y administración de recursos para el sostenimiento de las cuentas fiscales de un país. Esta deshumanización es el telón de fondo y el escenario propicio para la creación de nuevos discursos de odio que buscan reconvertir la idea de

democracia y atentar contra ella. Como mencionan Ferrante et al. (2023), el colectivo de personas con discapacidad reclama por sus derechos, no por políticas de caridad y asistencialismo. En tiempos de retroceso y crueldad, luchar-resistir-unificar defendiendo las políticas de inclusión del colectivo de personas con discapacidad, aunque no solo de este, es defender la democracia que supimos construir. Suspender las políticas de inclusión es suspender la vida de las personas con discapacidad y ponerla en entredicho.

Referencias

- ADORNO, T. **Dialéctica negativa**. Madrid: Taurus, 1984. 410 p.
- ARENDT, H. **Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal**. Barcelona: Lumen, 2000. 376 p.
- ARGENTINA. **Resolución n. 187 de 16 de enero de 2025**. Baremo para la evaluación médica de invalidez de las pensiones no contributivas por invalidez laboral. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-187-2025-408396>. Acceso en: 10 mar. 2025.
- BERLANT, L. Slow death (sovereignty, obesity, lateral agency). **Critical Inquiry**, Chicago, v. 33, n. 4, p. 754-780, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/521568>. Acceso: 10 Ene. 2024.
- BERLANT, L. **Optimismo cruel**. Buenos Aires: Caja Negra, 2020. 472 p.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre las sociedades de control. **Polis, Revista Latinoamericana**, Santiago, v. 5, n. 13, n.p., 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551320>. Acceso: 1 Jun. 2025
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **¿Por qué obedecer?** Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2024. 56 p.
- FERRANTE, C.; PINO MORÁN, J.; VERA FUENTE ALBA, L. “¡No más caridad, queremos derechos, justicia y dignidad!”: Las marchas anti-Teletón en Chile (2011–2021). **Temas Sociológicos**, Santiago de Chile, v. 32, p. 301-343, jul. 2023. Disponible en: <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/issue/view/251>. Acceso: 1 Ene. 2024
- FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. 401 p.
- FRASER, Nancy. **Capitalismo caníbal**. Madrid: Morata, 2023. 240 p.
- GRINBERG, S. “Nuestros reclamos ahora son otros”: gubernamentalidad managerial y derechas anti-Estado. **Entramados: Educación y Sociedad**, Mar del Plata, v. 11, n. 16, p. 142-155, 2024. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8378>. Acceso: 10 Dic. 2024

KRAEMER, G. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento** – Diálogos em Educação, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 71-87, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>

SAYAGO, S. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 49, p. 1-10, 2014. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717554X2014000100001>.

SCHWAMBERGER, C.; GRINBERG, S. Avatar professor da in/exclusão: autogoverno, autogestão e discursos de ódio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. e61/1-19, 2022. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71318>.

SZTULWARK, D. **El temblor de las ideas**: Buscar una salida donde no la hay. Buenos Aires: Ariel Argentina, 2025. 368 p.

WEBER, M. **Economía y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1972. 1115 p.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 31/08/2025

Articulação institucional para a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Católica do Norte

RESUMO: Este artigo descreve a estratégia de articulação institucional desenvolvida pela Universidad Católica del Norte (UCN), no Chile, destinada a atender às necessidades socioeducacionais de estudantes com deficiência e barreiras para a aprendizagem. Em um contexto nacional em que leis como as de n.º 21.091 e n.º 20.422 exigem que as instituições de ensino superior garantam a inclusão por meio de ajustes razoáveis, a UCN integrou diversas ações anteriormente dispersas sob um objetivo comum. Diante da ausência de financiamento específico para a inclusão de estudantes com deficiência e neurodivergência, a universidade elaborou um modelo que articula programas e unidades acadêmicas e administrativas em um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Este artigo se desenvolve sob uma abordagem descritiva e qualitativa, sustentada na revisão documental de registros institucionais. Essa estratégia contempla ações como diagnóstico psicoeducacional, apoio pedagógico e psicológico, sistema de alertas acadêmicos, acompanhamento de ajustes razoáveis, formação docente, tutorias inclusivas e espaços de convivência estudantil. A proposta é considerada sustentável, replicável e alinhada aos desafios atuais do ensino superior em termos de equidade e inclusão.

Palavras-chave: inclusão educacional; deficiência; barreiras para a aprendizagem; ensino superior; equidade.

Tatiana Fabiola López Varela
Universidad Católica del Norte,
Coquimbo

tlopez@ucn.cl

José Monroy Avendaño

Universidad Católica del Norte,
Antofagasta.

jose.monroy@ucn.cl

“Institutional Articulation for the Inclusion of Students with Disabilities at the Catholic University of the North”

ABSTRACT: This article describes the institutional articulation strategy developed by the Universidad Católica del Norte (UCN) in Chile, aimed at addressing the socio-educational needs of *students with disabilities and learning barriers. In a national context where laws such as No. 21.091 and No. 20.422 require higher education institutions to ensure inclusion through reasonable adjustments, UCN integrated various previously fragmented actions under a common objective. Given the lack of specific funding for the inclusion of students with disabilities and neurodivergence, the university designed a model that articulates programs and academic and administrative units through collaborative and interdisciplinary work. This article follows a descriptive and qualitative approach, based on the documentary review of institutional records. The strategy includes actions such as psychoeducational diagnosis, pedagogical and psychological support, academic alert systems, monitoring of reasonable adjustments, faculty training, inclusive tutoring, and student support spaces. The proposal is considered sustainable, replicable, and aligned with the current challenges of higher education in terms of equity and inclusion.

Keywords: educational inclusion; disability; barriers to learning; higher education; equity.

“Articulación institucional para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Católica del Norte”

RESUMEN: Este artículo describe la estrategia de articulación institucional desarrollada por la Universidad Católica del Norte (UCN), en Chile, destinada a atender las necesidades socioeducativas de estudiantes con discapacidad y barreras para el aprendizaje. En un contexto nacional en el que leyes como la N.º 21.091 y la N.º 20.422 exigen a las instituciones de educación superior garantizar la inclusión mediante ajustes razonables, la UCN integró distintas acciones previamente dispersas bajo un objetivo común. Frente a la ausencia de financiamiento específico para la inclusión de estudiantes con discapacidad y neurodivergencia, la universidad diseñó un modelo que articula programas y unidades académicas y administrativas en un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Este artículo se desarrolla bajo un enfoque descriptivo y cualitativo, sustentado en la revisión documental de registros institucionales. Esta estrategia considera acciones como diagnóstico psicoeducativo, apoyo pedagógico y psicológico, sistema de alertas académicas, seguimiento de ajustes razonables, formación docente, tutorías inclusivas y espacios de encuentro estudiantil. La propuesta se considera sostenible, replicable y alineada con los desafíos actuales de la educación superior en materia de equidad e inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad, barreras para el aprendizaje, educación superior, equidad.

Introducción

En los últimos años, las instituciones de educación superior en Chile se han visto desafiadas a avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, impulsadas por marcos normativos nacionales e internacionales que promueven el acceso, la equidad y la participación plena de estudiantes con discapacidad o neurodivergencia. Este avance se enmarca en el contexto de un crecimiento sostenido en la matrícula de este grupo: según el Ministerio de Educación, en 2024 se registraron 13.099 estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior chileno, lo que representa un aumento del 65 % en dos años, considerando universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2024). En paralelo, los procesos de admisión también han reflejado esta tendencia, con 7.963 personas con discapacidad inscritas para rendir la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) con ajustes en 2023, casi duplicando los registros del año anterior, y con 3.421 estudiantes finalmente seleccionados para ingresar a la educación superior (DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN,

MEDICIÓN Y REGISTRO EDUCACIONAL – DEMRE, 2024). En la Universidad Católica del Norte, este crecimiento representa un aumento del 55 % entre 2023 y 2024, y un incremento acumulado del 78,7 % entre 2023 y 2025.

A pesar de estos avances, persisten importantes brechas entre las exigencias legales y su implementación efectiva, particularmente debido a la falta de financiamiento específico, la escasa capacitación del personal y la dispersión de las iniciativas institucionales. En este escenario, se vuelve necesario identificar y fortalecer estrategias sostenibles y que permitan responder de forma integral a las necesidades del estudiantado.

Este artículo aborda dicha problemática mediante el análisis descriptivo de una estrategia de articulación institucional desarrollada por la Universidad Católica del Norte (UCN), Chile, que busca integrar programas y unidades académicas y administrativas bajo una lógica colaborativa. El estudio de esta experiencia es relevante, ya que permite visibilizar cómo la articulación interinstitucional, puede convertirse en una vía eficaz para optimizar recursos, generar sinergias y garantizar trayectorias formativas en condiciones de equidad. Como principal aporte, el artículo propone un modelo replicable de gestión inclusiva en educación superior, fundamentado en el trabajo interdisciplinario, la corresponsabilidad institucional y el enfoque de derechos.

Marco normativo

Existen diversos acuerdos internacionales dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad, tales como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, los cuales incorporan la inclusión como principio transversal, ya que buscan garantizar que todas las personas, sobre todo aquellas de los grupos más vulnerables, participen en igualdad de condiciones en el desarrollo, promoviendo sociedades justas, equitativas y sin discriminación (ONU, 2006; ONU, 2015). El ODS 4 establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En particular, la meta 4.5 insta a eliminar disparidades en el acceso a la educación, incluyendo a personas con discapacidad.

En el año 2008, Chile ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas en el año 2006. Esta ratificación ha implicado, a lo largo del tiempo, la adopción progresiva de un marco normativo orientado a garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su desarrollo integral y su efectiva inclusión en todos los ámbitos de la vida social (ONU, 2006).

En este contexto, en 2010 se promulgó la Ley n. 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, constituyéndose en un hito fundamental en nuestro país para la consolidación de políticas públicas orientadas a este colectivo (Chile, 2010). En relación con la educación superior, el artículo 39 establece que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Chile, 2010, art. 39).

De la misma forma, la Ley N.º 21.091 establece que el sistema de educación superior debe promover la inclusión de estudiantes en las instituciones, eliminando toda forma de discriminación arbitraria. Asimismo, se establece la obligación de realizar ajustes razonables que permitan la inclusión efectiva de personas con discapacidad (CHILE, 2018).

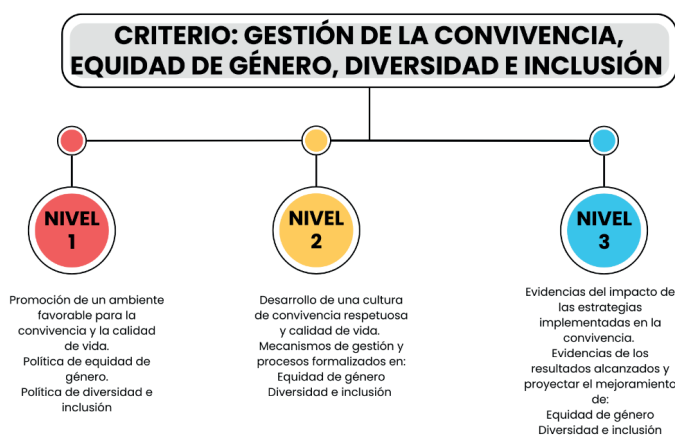
Si bien se ha avanzado en la promulgación de marcos legales y políticas públicas que reconocen el derecho de las personas con discapacidad a una educación superior inclusiva, no se asignan los recursos económicos necesarios, tanto a nivel estatal como institucional, para implementar dichas normativas. Esto genera una brecha significativa entre la legislación vigente y su aplicación efectiva en las instituciones de educación superior, pues, como advierten Tenorio y Ramírez-Burgos (2021), las universidades dependen de fondos concursables y enfrentan la falta de recursos basales, lo que limita la sostenibilidad de los programas de inclusión.

Es importante indicar que las instituciones de educación superior en Chile deben cumplir con determinados criterios y estándares de calidad, los que buscan que las instituciones ofrezcan una formación de calidad, promoviendo la mejora continua y

la pertinencia con las necesidades del entorno (Comisión Nacional de Acreditación, 2021). En ese marco, los nuevos Criterios y Estándares de Calidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile fueron actualizados con base en la Ley N° 21.091 de Educación Superior, incorporando el concepto de inclusión. Esto se aborda en el Criterio 7, sobre “Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión”, el cual establece que la universidad debe promover el desarrollo integral de su comunidad en todo su quehacer y responder en su gestión, a los desafíos en materia de convivencia, equidad de género, respeto a la diversidad e inclusión, en función de sus propósitos institucionales (Comisión Nacional de Acreditación, 2021).

La Figura 1 muestra el alcance de cada nivel de cumplimiento del criterio.

Figura 1. Niveles de cumplimiento del criterio de acreditación
(imagen elaborada por el equipo Incluye UCN).



En este contexto, aun cuando existen normativas y políticas nacionales en materia de inclusión, así como criterios de calidad que exigen a las instituciones de educación superior la inclusión de personas con discapacidad, la ausencia de una asignación directa de recursos para su implementación representa una limitación significativa. En este sentido, se vuelve imperativo diseñar e implementar estrategias sostenibles que permitan cumplir con estas exigencias de manera efectiva y perdurable. Como advierten Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), los esfuerzos

que llevan a cabo las instituciones por crear apoyos y respuestas a las necesidades de este grupo de estudiantes develan importantes diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas, así como en las diversas experiencias que estas personas enfrentan en su tránsito por la universidad.

Esta situación nace por la ausencia de una reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regularice la admisión e instaure procedimientos para los apoyos requeridos, coherente con cada una de las necesidades de los jóvenes que los requieren. En este escenario, la articulación entre programas y unidades internas se vuelve fundamental para optimizar recursos y garantizar un abordaje integral que responda de manera efectiva a las necesidades del estudiantado.

Estrategias institucionales para dar respuesta a las necesidades del estudiantado

La Universidad Católica del Norte (UCN) es una institución privada de derecho público, con presencia en la macrozona norte de Chile a través de sus dos campus ubicados en las ciudades de Antofagasta y Coquimbo. Su quehacer se sustenta en valores fundamentales como la libertad, la verdad, la justicia y el compromiso social y ambiental. En coherencia con estos principios, la UCN ha desarrollado diversas unidades y programas orientados a responder a las necesidades socioeducativas de sus estudiantes. Estas iniciativas buscan ofrecer un acompañamiento integral que aborde de manera articulada las dimensiones académica, psicoeducativa, social y pedagógica.

Unidades y programas de acompañamiento

La Universidad Católica del Norte cuenta con diversas unidades y programas orientados a brindar apoyo integral a sus estudiantes, abordando los ámbitos académicos, psicoeducativos, sociales y pedagógicos, entre otros. Cada una de estas unidades y programas, formalmente institucionalizadas, cuenta con profesionales que contribuyen al bienestar y al progreso académico del estudiantado, desarrollando acciones enmarcadas en el compromiso institucional de atender la diversidad de la comunidad estudiantil.

Dentro de estas unidades de apoyo se encuentra el Departamento de Éxito Académico, cuyo objetivo se enfoca en el desarrollo de acciones orientadas a fortalecer la trayectoria formativa del estudiantado, especialmente de quienes requieren apoyos focalizados y son identificados por el sistema de alerta académica. Este departamento realiza procesos de caracterización y diagnóstico, en los que se identifica a estudiantes que presentan necesidades específicas, lo que permite generar un catastro institucional que se comparte con los equipos de acompañamiento pertinentes. En este marco, se implementan tutorías en aquellas asignaturas con mayores índices de dificultad, a cargo de tutores pares. Asimismo, se ofrece apoyo psicoeducativo individualizado, enfocado en la planificación del tiempo, el desarrollo de estrategias de estudio, habilidades socioafectivas, comunicativas, así como en la exploración vocacional, promoviendo así el bienestar integral y la permanencia en el sistema de educación superior.

En el caso de la Sede Coquimbo, también en la línea de apoyo psicoeducativo, se cuenta con el Programa de Apoyo y Orientación al Rendimiento Académico (AORA), el cual tiene como propósito fortalecer el desempeño académico del estudiantado que solicita este acompañamiento de manera espontánea. Entre sus acciones específicas se encuentran el apoyo psicoeducativo, orientado a desarrollar competencias en planificación del tiempo, estrategias de estudio, exploración vocacional y habilidades comunicativas y socioafectivas.

Otro de los programas de acompañamiento a estudiantes es el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), el cual tiene como objetivo apoyar el ingreso y la permanencia en la educación superior de estudiantes provenientes de establecimientos educacionales públicos que han demostrado buen rendimiento académico. El acompañamiento que ofrece el programa tiene una duración de dos años, correspondientes a los primeros niveles de formación universitaria. Dentro de sus acciones se incluye el apoyo psicoeducativo, que consiste en un acompañamiento y monitoreo personalizado. Asimismo, el programa contempla la realización de tutorías y mentorías dirigidas a reforzar el aprendizaje en asignaturas con mayores niveles de dificultad, entregando apoyo académico complementario que favorezca el desempeño y la trayectoria formativa de sus estudiantes.

Apoyo docente y accesibilidad física

Además de los programas de acompañamiento dirigidos a estudiantes, la universidad cuenta con otras unidades que abordan ámbitos complementarios del quehacer institucional. Por una parte, existen equipos orientados al trabajo con el cuerpo docente, enfocados en fortalecer las prácticas docentes. Por otra, se desarrollan acciones vinculadas al mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura, con el objetivo de garantizar entornos físicos accesibles y adecuados para el desarrollo integral del estudiantado. En relación con el cuerpo académico, la Dirección de Innovación Docente y Desarrollo Curricular (DIDDEC) desarrolla un acompañamiento continuo al cuerpo docente a través de asesorías y orientaciones personalizadas, adaptadas a las particularidades de distintos espacios educativos como aulas, laboratorios y clínicas. Además, ofrece una variada oferta formativa dirigida a docentes, que incluye cursos y talleres enfocados en estrategias de enseñanza. Estas instancias se desarrollan de acuerdo con las necesidades detectadas en la comunidad académica y pueden contar con la colaboración de otras unidades institucionales.

En cuanto al mejoramiento y mantenimiento de la infraestructura, la institución cuenta con la Dirección de Proyectos e Infraestructura (DPI) y el Departamento de Servicios y Obras, unidades encargadas de planificar, coordinar y controlar los programas de construcción, mantenimiento y reparación de la infraestructura de la universidad, así como de gestionar las adaptaciones y mejoras necesarias en sus dependencias. Esta labor incluye la modificación y adecuación de espacios e instalaciones, considerando las necesidades de accesibilidad de la comunidad universitaria, mediante intervenciones en infraestructura y mobiliario que garanticen entornos físicos más inclusivos.

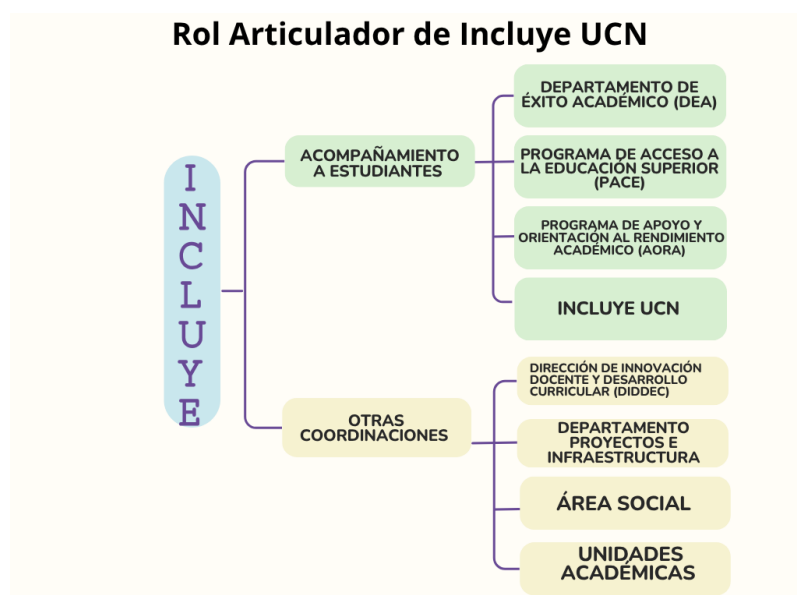
En lo que respecta a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia, la unidad encargada de su implementación y seguimiento es el Programa Incluye UCN. Para ello, el equipo de profesionales realiza una serie de acciones articuladas que favorecen el avance curricular de cada estudiante en condiciones de equidad, las que se detallan en la siguiente sección.

Estrategia de articulación interinstitucional UCN

Esta estrategia se fundamenta en un enfoque de derechos, inclusión y equidad, y tiene como propósito favorecer la inclusión efectiva del estudiantado de la UCN en situación de discapacidad y/o neurodivergencia, a lo largo de toda su trayectoria académica: desde el acceso y la progresión, hasta su titulación. Para ello, se generan y disponen estrategias, recursos y soportes institucionales pertinentes, articulando las distintas unidades de apoyo existentes.

En coherencia con las normativas nacionales e institucionales vigentes, esta iniciativa responde a los desafíos que plantea la inclusión en la educación superior, ya que se fundamenta tanto en la necesidad de dar una respuesta sistemática y sostenible a los requerimientos del estudiantado como en una necesidad económica institucional, que exige optimizar los recursos disponibles mediante el trabajo colaborativo y la articulación entre programas y unidades, promoviendo así entornos educativos más accesibles, equitativos y respetuosos de la diversidad. La figura 2 muestra un esquema con las unidades y departamentos con las cuales el programa incluye UCN se articula y coordina para dar acompañamiento a los estudiantes.

Figura 2. Rol Articulador del Programa Incluye UCN
(imagen elaborada por el equipo Incluye UCN).



El área encargada de la activación de esta estrategia de articulación es el Programa Incluye UCN, cuyos integrantes son responsables de entregar acompañamiento a estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia de la institución, y son quienes convocan, a este trabajo colaborativo, a profesionales de las distintas unidades de apoyo como: el DEA, AORA y PACE, en directa comunicación y sinergia con la DIDDEC y con las unidades académicas de las que forma parte el estudiantado y en alineación con los procesos y procedimientos UCN que guían el proceso formativo.

El proceso de articulación inicia con la identificación de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y/o neurodivergencia, información obtenida en algunos casos a través del proceso de admisión especial o proporcionada por el DEA y que el estudiantado declara durante la matrícula en el primer año de universidad. De acuerdo con esta información, se toma contacto con cada estudiante y se le orienta acerca de los apoyos y acompañamientos a los cuales puede acceder, a través del ingreso al Programa Incluye UCN. En el caso de quienes no reportan su condición o discapacidad durante este proceso, también pueden ingresar al programa por demanda espontánea, derivación de la unidad académica o de otra unidad de apoyo, en cualquier semestre de su carrera. Es importante señalar que el ingreso al Programa Incluye UCN es voluntario, considerando el rango etario de quienes estudian y en coherencia con el enfoque de derechos.

En el caso de que acepten formar parte del Programa Incluye UCN, se realiza una entrevista individual, en la que se identifican las debilidades y fortalezas y se define un plan de acompañamientos, el que se construye de forma consensuada con cada estudiante y que considera los ajustes razonables requeridos para el desarrollo óptimo de las actividades o procesos académicos en igualdad de condiciones, según las dificultades identificadas. En esta instancia, además, cada estudiante firma un consentimiento informado, con el objeto de formalizar su participación.

Entre las principales líneas de acompañamiento entregadas por el Programa Incluye UCN al estudiantado, se encuentra el acompañamiento pedagógico, que considera apoyo individual brindado por educadoras diferenciales u otros profesionales del programa Incluye UCN, orientado a la entrega de herramientas y estrategias que faciliten la progresión académica. Estos apoyos

consideran, además, el seguimiento correspondiente, lo que permite la actualización semestral con base a la información proporcionada por el estudiante.

Asimismo, se contempla la orientación y el acompañamiento psicológico, ofreciendo espacios de apoyo individual y grupal según las necesidades específicas de cada estudiante.

Otra de las líneas de trabajo es la psicoeducativa, la cual consiste en un acompañamiento orientado a fortalecer habilidades como la planificación del tiempo, el uso de estrategias de estudio, el desarrollo de competencias socioafectivas y comunicativas, así como la exploración vocacional. Para su implementación, es fundamental el trabajo articulado con el Programa AORA y el DEA, siendo una línea especialmente relevante, ya que contribuye al bienestar integral del estudiantado, promueve la autonomía en el proceso formativo y favorece la permanencia y el avance académico en condiciones de equidad.

Asimismo, en coordinación con el DEA, se desarrollan las tutorías inclusivas, las cuales están orientadas a apoyar de manera específica a estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia en asignaturas de mayor complejidad, facilitando su comprensión y rendimiento académico mediante el acompañamiento de tutores pares debidamente capacitados. En este proceso de tutoría, los tutores son capacitados y acompañados por profesionales del Programa Incluye UCN.

El Programa Incluye UCN también se articula con el área social del departamento de beneficios de la universidad, cuyo objetivo es gestionar y administrar los diversos programas de beneficios estudiantiles, tanto gubernamentales como institucionales, dirigidos a apoyar y facilitar la permanencia de estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica y buen rendimiento académico. Esta articulación permite entregar orientación al estudiantado en cuanto a la obtención de beneficios y al acceso a ayudas técnicas o apoyos gubernamentales, como los otorgados por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), fundaciones u otras entidades.

Para la implementación de los ajustes razonables establecidos para el estudiantado, el Programa Incluye UCN se articula con la DIDDEC, unidad que realiza asesorías y orientaciones personalizadas al cuerpo docente respecto de la implementación de dichos ajustes en los distintos espacios formativos.

Esta articulación resulta fundamental, ya que permite asegurar la pertinencia y viabilidad de los apoyos propuestos, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan el acceso equitativo al aprendizaje. A su vez, fortalece las capacidades del cuerpo docente para responder de manera adecuada a la diversidad del estudiantado, garantizando condiciones de enseñanza que respeten los principios de equidad e inclusión educativa.

Por su parte, las Unidades Académicas desempeñan un rol importante en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula. Entre sus acciones se encuentra la implementación de ajustes razonables, los cuales corresponden a las propuestas elaboradas por el Programa Incluye UCN en conjunto con sus estudiantes participantes, considerando sus necesidades específicas. Asimismo, las unidades académicas participan en el proceso de control y seguimiento, aportando con retroalimentación sobre la aplicación de los procedimientos acordados.

Otro de los apoyos entregados, de acuerdo con las características de quienes participan del programa, es la adaptación de material didáctico, trabajo que desarrolla el Programa Incluye UCN, en conjunto con otros programas institucionales como PACE, la DIDDEC y docentes de la asignatura, asegurando la accesibilidad de los contenidos académicos.

En el caso de estudiantes con discapacidad física y visual, la articulación con la dirección y el departamento de servicios y obras resulta fundamental para fortalecer la accesibilidad de los campus de la institución, permitiendo así generar entornos físicos más inclusivos y adecuados a las necesidades del estudiantado.

Otra de las dimensiones de vital importancia es el desarrollo de acciones que contribuyan a fortalecer una cultura institucional inclusiva. En este ámbito, el Programa Incluye UCN impulsa instancias de concienciación dirigidas a la comunidad educativa, a través de talleres sobre temáticas vinculadas a la inclusión, la diversidad, la neurodivergencia, entre otras. Asimismo, se llevan a cabo talleres y encuentros específicos para estudiantes del programa, con el propósito de fortalecer habilidades personales y sociales, generar espacios de encuentro y reconocimiento entre pares y fomentar la creación de redes de apoyo que favorezcan su bienestar y permanencia en la educación superior.

Esta estrategia de articulación interinstitucional, impulsada por el Programa Incluye UCN, constituye una valiosa contribución

al fortalecimiento de una educación superior más equitativa, accesible e inclusiva. Desde un enfoque de derechos, ha facilitado el desarrollo de acciones coordinadas que buscan contribuir a la permanencia, progresión y titulación de estudiantes en situación de discapacidad y/o neurodivergencia, promoviendo su bienestar, autonomía y participación activa en el proceso formativo, así como apoyando el desarrollo de las habilidades y competencias que permitan alcanzar el perfil de egreso UCN para el ejercicio de su vida profesional.

Del mismo modo, esta estrategia ha aportado al avance de una cultura institucional más sensible a la diversidad, fortaleciendo progresivamente las capacidades docentes, favoreciendo la gestión eficiente de los recursos y fomentando prácticas pedagógicas más inclusivas. Este enfoque integrador se alinea con el compromiso de la UCN por avanzar en una educación superior que valore y respete la diversidad de su comunidad estudiantil.

Metodología

El estudio adoptó un diseño de caso institucional para comprender el fenómeno en su contexto real, con múltiples fuentes de evidencia (YIN, 2018). Se trabajó con elementos de investigación-acción colaborativa, organizando el trabajo en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a la mejora de la práctica (KEMMIS; McTAGGART, 2005). La recolección de información combinó revisión documental de normativa y reportes de gestión, observación participante en instancias de coordinación interunidades y una encuesta de satisfacción aplicada a una muestra del estudiantado atendido. Con estos insumos se construyó un conjunto descriptivo de indicadores sobre cobertura de acompañamientos, ejecución de ajustes razonables y valoración de los apoyos. El análisis consideró estadística descriptiva para los ítems tipo Likert (Likert, 1932).

Resultados

La implementación de la estrategia de articulación institucional desarrollada por la Universidad Católica del Norte ha contribuido a avanzar hacia una educación superior más inclusiva, particularmente en relación con estudiantes en situación de

discapacidad y/o neurodivergencia. A partir del trabajo coordinado entre programas y unidades académicas y administrativas, se ha logrado establecer un modelo de acompañamiento integral que favorece el bienestar general del estudiantado como una mayor posibilidad de acceso a apoyos adecuados y oportunos.

Uno de los principales logros observables es el aumento sostenido en el número de estudiantes que acceden a apoyos institucionales. Este incremento evidencia tanto una mejora en los procesos de identificación y derivación como el fortalecimiento paulatino del rol del Programa Incluye UCN como espacio de articulación institucional. La Tabla 1 presenta la evolución de estudiantes acompañados durante los tres últimos años:

Tabla 1 - Estudiantes que son parte del programa Incluye UCN.

Año	N° de estudiantes
2023	335
2024	519
2025	599

Fuente: Registros Programa Incluye UCN.

Este crecimiento representa un aumento del 55% entre 2023 y 2024 y un incremento acumulado del 78,7% entre 2023 y 2025, lo cual refleja no solo una mayor cobertura, sino también una expansión en la capacidad de respuesta institucional. Esta ampliación ha sido posible gracias al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre unidades como el Programa Incluye UCN, el Departamento de Éxito Académico, el Programa AORA y el PACE.

Además del incremento sostenido en el número de estudiantes acompañados por el Programa Incluye UCN, se observa un crecimiento significativo en la implementación de acciones específicas, tales como las tutorías inclusivas y los ajustes razonables.

La Tabla 2 muestra que la cantidad de estudiantes que accedieron a tutorías inclusivas pasó de 86 en 2023 a 147 en 2024, lo que representa un incremento del 71%. Este crecimiento evidencia, por un lado, una mayor demanda por parte del estudiantado y, por otro, una mayor capacidad institucional para ofrecer acompañamiento académico en asignaturas de alta exigencia, a través de tutores pares debidamente capacitados. Durante el primer semestre del año 2025, no se está ejecutando esta línea de apoyo, principalmente

por restricciones presupuestarias institucionales, lo que pone de relieve la necesidad de contar con financiamiento estable que permita sostener este tipo de estrategias inclusivas en el tiempo.

Tabla 2 - Número de tutorías inclusivas

Año	N° de estudiantes
2023	86
2024	147

Fuente: Registros Programa Incluye UCN.

Por su parte, los datos de la Tabla 3 evidencian una evolución aún más pronunciada en la implementación de ajustes razonables. En 2023, 130 estudiantes accedieron a este tipo de apoyos, mientras que en 2024 la cifra aumentó a 296 y en 2025 alcanzó los 360 estudiantes. Esto supone un aumento del 128% entre 2023 y 2024 y un crecimiento acumulado de 176% en dos años. Esta tendencia sugiere un fortalecimiento del proceso de identificación y gestión de necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia, así como una mejora en la articulación con docentes y unidades académicas en la implementación de estos ajustes.

Tabla 3 - Ajustes razonables

Año	N° de estudiantes
2023	130
2024	296
2025	360

Fuente: Registros Programa Incluye UCN.

Los datos de la Tabla 4 muestran un incremento, entre los años 2023 y 2024, en la participación de docentes en actividades formativas y de acompañamiento orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia.

En el año 2023 se registró una participación de 232 docentes, en tanto en 2024 esta cifra aumentó a 451 docentes, lo que representa un incremento significativo del 94,4%.

Tabla 4 Formación docente

Año	N° de docentes
2023	232
2024	451

Fuente: Registros Programa Incluye UCN.

Estos indicadores dan cuenta de un importante avance en la ejecución de esta estrategia de articulación implementada por la UCN, destacando tanto la ampliación de la cobertura como la diversificación de estrategias de apoyo, en coherencia con los principios de equidad y accesibilidad que orientan el quehacer institucional.

La tabla 5 muestra los datos recogidos en encuesta de satisfacción aplicada por el Programa Incluye UCN en septiembre del año 2024, a una muestra de 23 estudiantes pertenecientes a la Escuela de Ingeniería de la Sede Coquimbo y de las carreras de Derecho y Psicología de Antofagasta.

Tabla 5 Evaluación de apoyos

Apoyo/ Acompañamiento	Insuficiente	Regular	Suficiente
Apoyo Pedagógico	0	15.4%	84.6%
Ajustes Razonables	0	26.7%	73.3%
Apoyo psicológico/ psicoeducativo	5.5%	16.7%	77.8%
Tutorías	0	0	100%

Fuente: Resultados encuesta satisfacción "Retroalimentación acompañamiento y seguimiento estudiantil Incluye UCN"

En ella se observan percepciones positivas respecto a diversos tipos de acompañamiento: el 100 % del estudiantado valoró como suficiente el apoyo en tutorías, mientras que un 84.6 % consideró suficiente el apoyo pedagógico y un 73.3 % indicó lo mismo respecto de los ajustes razonables. Asimismo, el 77.8 % evaluó como suficiente el apoyo psicológico o psicoeducativo, aunque un 5.5 % lo consideró insuficiente, lo que evidencia áreas aún susceptibles de mejora. Estos resultados sugieren que, cuando existe una estructura organizada y recursos humanos adecuados,

los apoyos no solo son valorados, sino que también cumplen una función efectiva en la inclusión.

Sin embargo, diversos estudios han señalado que, en ausencia de una evaluación rigurosa de estos apoyos, existe el riesgo de que las prácticas inclusivas se reduzcan a gestos simbólicos o medidas estándar que no responden a la diversidad real del estudiantado (Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016; Arellano & Herrera, 2023). La inclusión efectiva no puede descansar en protocolos genéricos, sino en la capacidad adaptativa y sensible de las instituciones para revisar, ajustar y mejorar continuamente sus respuestas a partir de la evidencia.

Una de las principales limitaciones identificadas para fortalecer estos procesos es la falta de financiamiento estructural. La dependencia de fondos concursables externos dificulta la planificación a largo plazo y compromete la continuidad de los programas, la contratación de profesionales especializados y el desarrollo de tecnologías accesibles. Tal como advierten Harpur, Stafford y Ellis (2025), esta barrera persiste incluso en contextos institucionales con marcos normativos sólidos y constituye un obstáculo crítico para el fortalecimiento sostenido de las políticas inclusivas. Por tanto, avanzar hacia una cultura de calidad en la inclusión exige no solo estructuras organizativas adecuadas, sino también inversión continua, voluntad política institucional y mecanismos de rendición de cuentas que garanticen la efectividad de los apoyos ofrecidos.

Estos resultados dialogan con hallazgos previos que destacan el rol del apoyo y el acompañamiento como facilitadores directos de la participación y el logro académico, siempre que exista sistematización y lineamientos claros para su implementación en las unidades (Otondo Briceño, 2018; Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021).

Discusión

La inclusión de estudiantes con discapacidad y/o neurodivergencia en la educación superior requiere una respuesta institucional que trascienda la intervención puntual de programas específicos. Harpur, Stafford y Ellis (2025) destacan la importancia de avanzar hacia estructuras organizativas complejas, multidisciplinarias e integradas, capaces de abordar la diversidad desde una perspectiva sistémica. En esta línea, el modelo desarrollado por la Universidad

Católica del Norte se alinea con estas propuestas contemporáneas, al promover la cooperación entre unidades y departamentos, la corresponsabilidad institucional y un enfoque basado en derechos, fortaleciendo así la capacidad de respuesta sostenida frente a las necesidades del estudiantado. A nivel nacional se ha evidenciado que los avances normativos no han sido suficientes para remover barreras materiales y socioculturales. Por ello, se requiere trabajo en red entre instituciones y una gobernanza con enfoque de derechos que articule culturas, políticas y prácticas de manera sostenida (Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021; Otondo Briceño, 2018).

La conformación de equipos multi e interdisciplinarios constituye un elemento central en esta estrategia. La articulación entre profesionales de áreas como educación, psicología, trabajo social, innovación docente, infraestructura y accesibilidad ha permitido diseñar respuestas más integrales, ajustadas a las características y requerimientos del estudiantado. De acuerdo con Harpur, Stafford y Ellis (2025), esta configuración favorece una aproximación compleja a la inclusión, abordando de manera simultánea las dimensiones pedagógica, psicoeducativa, institucional y tecnológica, más allá de acciones aisladas o fragmentadas.

Sin embargo, una de las principales limitaciones identificadas en este proceso ha sido la falta de financiamiento estructural para la inclusión. La dependencia institucional de fondos concursables externos dificulta la planificación a largo plazo y compromete la continuidad de los programas, la contratación de profesionales especializados y el desarrollo de tecnologías accesibles. Tal como advierten Harpur, Stafford y Ellis (2025), esta barrera persiste incluso en contextos institucionales con marcos normativos sólidos y constituye un obstáculo crítico para el fortalecimiento sostenido de las políticas inclusivas. La evidencia comparada muestra una gran disparidad en la financiación y subraya que la institucionalización de los programas exige un compromiso financiero estable por parte de las universidades y corresponsabilidad de la administración pública. Se documentan costos elevados y componentes variables imprevisibles que dificultan la presupuestación, junto con un aumento del acceso no acompañado por incrementos proporcionales de recursos (Rodríguez Enríquez, 2014; Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021).

La realidad institucional chilena evidencia nudos críticos de articulación y brechas entre las declaraciones y práctica. Esto

demanda liderazgo de las universidades para coordinar políticas y remover obstáculos que limitan la participación en condiciones de igualdad (Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021; Otondo Briceño, 2018).

Conclusión: Desafíos y adaptaciones futuras

La estrategia de articulación institucional impulsada por el Programa Incluye UCN constituye un esfuerzo concreto y sistemático por avanzar hacia una educación superior más inclusiva, equitativa y de calidad. No obstante, su implementación ha visibilizado una serie de desafíos que requieren de revisión para fortalecer y proyectar esta estrategia en el tiempo. Entre los principales desafíos se encuentran las limitaciones económicas a nivel institucional, las cuales dificultan la contratación de los profesionales/especialistas pertinentes, dependiendo de la postulación a recursos externos para su financiamiento. Esta situación se ve acentuada por el crecimiento progresivo en el número de estudiantes que acceden al Programa Incluye UCN, lo que plantea la necesidad de fortalecer, de manera gradual y sostenida en el tiempo, la capacidad de atención especializada que garantice respuestas pertinentes y equitativas a las diversas necesidades del estudiantado.

A la luz de los resultados y de la literatura, parecería conveniente contemplar esquemas de financiamiento basales para accesibilidad y apoyos especializados, complementados con acuerdos de corresponsabilidad con organismos públicos. Esta combinación podría mitigar la incertidumbre presupuestaria y favorecer la planificación de mediano plazo, dado que se ha documentado disparidad en la financiación y la necesidad de compromiso institucional para consolidar los servicios (Rodríguez Enríquez, 2014; Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021).

En este contexto, se vuelve fundamental incrementar gradualmente la dotación de profesionales especializados, tales como educadoras diferenciales, psicólogos e intérpretes de lengua de señas, en coherencia con el aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad y/o neurodivergente que requiere acompañamiento.

Esta limitación también impacta la posibilidad de avanzar en la mejora de la infraestructura y accesibilidad en los distintos campus universitarios de la institución, particularmente para estudiantes con discapacidad física y sensorial.

Por otro lado, la construcción de una cultura inclusiva en la UCN continúa siendo un proceso en desarrollo que requiere de un compromiso institucional transversal. Este proceso debe considerar acciones dirigidas, por un lado, a la concienciación de la comunidad universitaria, así como también exige transformaciones en las prácticas docentes y en la gestión académica. En este sentido, es necesario fortalecer las instancias de formación y acompañamiento al cuerpo docente en relación con los ajustes razonables y el trabajo con estudiantes con discapacidad y/o neurodivergentes.

Del mismo modo, resulta fundamental mejorar los mecanismos de seguimiento de la implementación de apoyos, tanto a nivel pedagógico como psicoeducativo, con el fin de asegurar su pertinencia, efectividad y continuidad, contando con la retroalimentación permanente del estudiantado. En línea con lo anterior, sería pertinente explorar un sistema integrado de información que consolide datos de ingreso, progreso y egreso, registro de ajustes razonables y resultados académicos. Un dispositivo de este tipo podría facilitar el seguimiento y la toma de decisiones basada en evidencia, atendiendo a los vacíos de sistematización descritos por la literatura (Otondo Briceño, 2018).

Finalmente, uno de los desafíos centrales para la sostenibilidad de esta estrategia en la UCN es la sistematización de la información entre las distintas unidades involucradas, ya que contar con registros integrados, actualizados y accesibles permitiría no solo optimizar la gestión de recursos, sino también visibilizar los avances y brechas en inclusión, generando evidencia para la toma de decisiones institucionales y la mejora continua de las prácticas. Asimismo, parece recomendable sostener mecanismos de retroalimentación, de modo de vincular la experiencia estudiantil con indicadores de gestión y asegurar ajustes oportunos (Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021; Otondo Briceño, 2018).

Referencias

ARELLANO CÁRDENAS, Paloma; HERRERA FERNÁNDEZ, Valeria. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior en Chile: alcances y desafíos. **Revista Estudios de Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 41-52, 2024. DOI: 10.5354/0719-6296.2024.73176. Disponible em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-62962024000100041&script=sci_arttext. Acesso em: 10 set. 2025.

CHILE. **Ley n. 20.422**, Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago, 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CHILE. **Ley n. 21.091**, Sobre educación superior. Santiago, 2018. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1115067>. Acesso em: 24 jul. 2025.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (Chile). **Gestión de la Convivencia, Equidad de Género, Diversidad e Inclusión**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>. Acesso em: 8 set. 2025.

DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN, MEDICIÓN Y REGISTRO EDUCACIONAL (DEMRE). **Informe de proceso de admisión 2023**. Santiago: Universidad de Chile, 2024. Disponível em: <https://demre.cl/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

HARPUR, Paul; STAFFORD, Jax Jacki; ELLIS, Katie. **A disability-led disability inclusion strategy for the higher education sector**. Hobart: ADCET, 2025. Disponível em: <https://www.adcet.edu.au/resource/11197/a-disability-led-disability-inclusion-strategy-for-the-higher-education-sector>. Acesso em: 24 jul. 2025.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, New York, v. 22, n. 140, p. 5-55, 1932.

KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005. p. 559-603.

ONU. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Nueva York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ONU. **Objetivos de Desarrollo Sostenible: Agenda 2030**. Nueva York: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 24 jul. 2025.

OTONDO BRICEÑO, Maite. Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. **Revista Espacios**, v. 39, n. 49, p. 6, 2018.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Eduardo. Patrones económico-financieros de los programas universitarios de atención a la discapacidad en España. **Aula Abierta**, v. 42, p. 98-105, 2014. DOI: 10.1016/j.aula.2014.05.001.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Informe de matrícula educación superior 2024**. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2024. Disponível em: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TENORIO EITEL, Solange; RAMÍREZ-BURGOS, María José.
Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en
situación de discapacidad sensorial. **Educación y Educadores**, v.
19, n. 1, p. 9–28, 2016. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.1. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564001.pdf>. Acesso em: 10 set.
2025.

TENORIO EITEL, Solange; RAMÍREZ-BURGOS, María José.
Universidad pública y discapacidad: el caso de Chile. **Perfiles
Educativos**, Ciudad de México, v. 43, n. 172, p. 144–158, 2021. DOI:
10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721.

YIN, Robert K. **Case study research and applications: design and
methods**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 10/09/2025

Caracterização dos professores que atuam com alunos surdos em escolas municipais do interior paulista

RESUMO: A partir dos pressupostos legais que condicionam a construção de uma proposta curricular em que a Libras seja a língua de instrução, os debates e esforços dos surdos têm gerado conquistas. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e mapear o perfil de formação, experiência de dez professores de alunos surdos que atuam na Educação Infantil (três professores), anos iniciais do Ensino Fundamental (dois professores) e professores de Educação Especial (cinco professores) que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Assim, realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, de levantamento, por meio de questionário, para mapear e caracterizar os professores de alunos surdos de um município do interior do estado de São Paulo, que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Como resultados, pode-se constatar a formação dos professores que lecionam com os alunos surdos do município, observando a escassez de formação na área da surdez e deficiência auditiva, apontando a necessidade de propostas em formação continuada, estratégias pedagógicas específicas, bem como um aprofundamento no ensino de surdos. Conclui-se há uma necessidade de formação continuada referente a área da surdez, tanto para professores do AEE, quanto do Ensino Comum. E, conferindo nas leis, nos regulamentos do curso de Pedagogia, verifica-se o direcionamento para a formação de práticas inclusivas que consideram o bilinguismo como proposta pedagógica que atenda às necessidades da pessoa surda.

Palavras-chave: Educação dos surdos; Formação de professores; Surdez.

Viviane Rodrigues

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

viviane.rodrigues1@unesp.br

Erika Tie Inohara

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

e.inohara@unesp.br

Characterization of teachers who work with deaf students in municipal schools in the interior of São Paulo

ABSTRACT: Based on the legal assumptions that condition the construction of a curricular proposal in which Libras is the language of instruction, the debates and efforts of the deaf have generated achievements. Thus, the present research aimed to identify and map the profile of training, experience of ten teachers of deaf students who work in Early Childhood Education (three teachers), the initial years of Elementary School (two teachers) and Special Education teachers (five teachers) who work in Specialized Educational Services. Thus, an exploratory-descriptive research was carried out, using a questionnaire, to map and characterize the teachers of deaf students from a city in the interior of the state of São Paulo, who work in Early Childhood Education, the initial years of Elementary School and in Specialized Educational Services. The data analysis was performed through content analysis. As a result, it was possible to verify the training of the teachers who teach deaf students in the city, observing the scarcity of training in the area of deafness and hearing impairment, pointing out the need for proposals in continuing education, specific pedagogical strategies,

as well as a deeper understanding of the teaching of the deaf. It is concluded that there is a need for continuing education in the area of deafness, both for AEE and Common Education teachers. And, checking the laws and the regulations of the Pedagogy course, one can see the direction towards the formation of inclusive practices that consider bilingualism as a pedagogical proposal that meets the needs of the deaf person.

Keywords: Deaf education; Teacher training; Deafness.

Caracterización de los profesores que trabajan con estudiantes sordos en escuelas municipales del interior de São Paulo

RESUMEN: A partir de los presupuestos legales que condicionan la construcción de una propuesta curricular en la que Libras sea la lengua de instrucción, los debates y esfuerzos de los sordos han generado logros. Así, la presente investigación tuvo como objetivo identificar y mapear el perfil de formación, experiencia de los docentes de estudiantes sordos (diez profesores) que actúan en Educación Infantil (tres profesores), primeros años de Educación Primaria (dos profesores) y de los docentes de Educación Especial (cinco profesores) que actúan en Servicios Educativos Especializados. Así, se realizó una investigación exploratoria-descriptiva, mediante un cuestionario, para mapear y caracterizar a los profesores de alumnos sordos de un municipio del interior del estado de São Paulo, que actúan en la Educación Infantil, en los años iniciales de la Educación Fundamental y en Servicios Educativos Especializados. El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido. Como resultado, es posible observar la formación de los docentes que enseñan a estudiantes sordos en el municipio, observándose la falta de capacitación en el área de sordera y discapacidad auditiva, señalando la necesidad de propuestas en formación continua, estrategias pedagógicas específicas, así como una comprensión más profunda de la enseñanza de las personas sordas. Se concluye que existe necesidad de formación continua en el área de sordera, tanto para docentes de AEE como de Educación Común. Y, revisando la legislación y reglamentación del curso de Pedagogía, podemos ver el rumbo hacia la formación de prácticas inclusivas que consideren el bilingüismo como una propuesta pedagógica que atienda a las necesidades de las personas sordas.

Palabras clave: Educación de los sordos; Formación de profesores; Sordera.

Introdução

No território brasileiro, considerando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2024) referentes ao ano de 2023, tem-se que de 47 milhões de matrículas na Educação Básica, 41 mil são de pessoas com deficiência auditiva e 20 mil pessoas com surdez matriculadas no sistema de ensino brasileiro. Considera-se, no Brasil, pessoas com deficiência auditiva aquelas que apresentam perda bilateral, parcial

ou total de 41 decibéis ou mais; e surdez, as pessoas que apresentam perda auditiva, que compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2005). Portanto, são pessoas que necessitam de práticas pedagógicas direcionadas às especificidades com relação às diferentes formas de apropriação do conhecimento que está presente no currículo e nos processos de mediação.

A partir da concepção de Vygotsky (1993) acerca da deficiência, este compreende que a ausência e limitação do sentido da audição, leva a pessoa a reorganizar a sua forma de perceber e interagir com o mundo a sua volta, e, conseqüentemente, pensando na escola e no papel do professor, este necessitará olhar para as potencialidades visuais da pessoa surda e com deficiência auditiva.

Um aspecto fundamental a ser considerado é que a maioria dos surdos nasce em famílias que são ouvintes e se comunica por meio da fala, desconhecendo a Libras e a sua importância para a vida pessoa surda. Conseqüentemente, quando estes estudantes adentram à escola, não estabelecem a comunicação por meio da Libras e tampouco por meio da língua portuguesa. A ausência de um meio efetivo de comunicação impacta o processo de desenvolvimento acadêmico e essencialmente de linguagem. As práticas discursivas no ambiente escolar ficam extremamente comprometidas, pois os surdos não apresentam condições de refletirem e dialogarem sobre os diversos assuntos e conteúdos curriculares explorados no ambiente de sala de aula, nem por meio da Língua Portuguesa e nem por meio da Libras, o que dificulta o processo de escolarização (Reis; Lima, 2022).

A partir do exposto, no Brasil há, por meio da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/1996, a garantia de uma escola, polo ou classe bilíngue de surdos com a finalidade de que possam ter suas potencialidades desenvolvidas e acessem o conhecimento, ou seja, escolarizarem-se (Brasil, 1996). Esta modalidade de ensino, Educação Bilíngue de Surdos, é recente no Brasil e tem vistas a se efetivar nos próximos anos, por isso, para além da garantia de uma estrutura física nos municípios para acolherem esta população, haverá a necessidade de diretrizes curriculares específicas e formação de professores bilíngues para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais nestas escolas e classes bilíngues (Reis, Lima, 2022).

Em contrapartida, a inclusão de surdos em escolas com abordagem ouvintista não promove o acesso ao conhecimento, tampouco o acesso e desenvolvimento linguístico a partir da Libras. A escola bilíngue de surdos é um direito garantido por documentos legais e norteadores que circulam no cenário brasileiro, inicia-se com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que representa um marco importante na inclusão e garantia de direitos das pessoas surdas. Trata do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil; assegura às pessoas surdas o direito de se comunicarem em Libras, nos diferentes setores da sociedade e serviços públicos (educação, saúde, justiça etc.), além de reconhecer a importância da educação bilíngue, promovendo o ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita as estas pessoas.

Para ratificar a lei acima citada, houve a regulamentação posterior pelo Decreto nº 5.626/2005, que detalha a sua aplicação definindo as diretrizes para formação de professores e intérpretes de Libras, estabelecendo normas para o uso da Libras na educação e no serviço público. E o maior destaque para a área da educação foi a determinação do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos.

Outro documento legal é a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 que trata da educação bilíngue de surdos, reafirmando direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas no Brasil. Em seu artigo de número 28, reconhece a educação bilíngue como um direito da pessoa surda, garantindo o acesso à Libras como primeira língua e à Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, além de assegurar que o sistema educacional bilíngue “deve ocorrer em escolas bilíngues ou em classes bilíngues, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino”(Brasil, 2015).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, promoveu uma importante alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) ao incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente. No artigo 60 define-se Educação Bilíngue de Surdos como: acesso à Libras como primeira língua; Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Pode ser oferecida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos educacionais. Porém, quando necessário, deve haver apoio educacional especializado bilíngue. Inicia-se

no “zero ano” da Educação Infantil e se estende ao longo da vida. Outro aspecto importante é a manutenção do direito de matrícula em turmas comuns, conforme decisão do estudante ou família. Quanto aos docentes, determina que sejam professores bilíngues com formação superior especializada. (Brasil, 2021)

Neste sentido, o professor necessita de uma formação específica no âmbito da educação de surdos, não somente quanto ao conhecimento e fluência da Libras, contudo quanto à compreensão de como este aluno experencia visualmente o mundo a sua volta e apreende por meio da visualidade. É um equívoco compreender que para ser professor de surdos somente a aquisição da Libras será suficiente. Precisa-se avançar na formação de professores para além da fluência, uma formação que considere a identidade e a cultura surda, além de compreender os processos de mediação específicos da relação entre o surdo e o conhecimento historicamente construído (Sígolo; Lacerda, 2011). São quatro pilares essenciais na formação do professor que atuará na Educação Bilíngue de surdos: 1- Conhecimento e fluência na Libras; 2- Compreensão de que a língua Portuguesa escrita é a segunda língua do estudante surdo e, como tal, terá um papel diferente do assumido pelas escolas voltadas à estudantes ouvintes; 3- Aprofundamento em conhecimentos específicos da cultura e identidades surdas, considerando o conhecimento histórico dos movimentos sociais da comunidade surda, a construção e fortalecimento deste grupo, além das conquistas de direitos garantidos pelas principais legislações brasileiras; 4- Conhecimentos específicos da pedagogia da visualidade, considerando que o surdo utiliza a visão como meio de acesso e interação com o mundo e com o conhecimento (Sígolo; Lacerda, 2011).

Por conseguinte, algumas questões surgem para dar resposta à caracterização deste cenário: Quem são os professores de alunos surdos do município? Quais as principais demandas de formação desses professores? Sendo assim, apresenta-se a seguir o objetivo da presente pesquisa.

A partir do exposto, o presente estudo tem como objetivo identificar e mapear o perfil de formação, experiência dos professores de alunos surdos que atuam na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo.

Método

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, que de acordo com Gil (2008) tem por finalidade descrever as características de uma determinada população ou fenômeno. Uma característica significativa que está presente é a análise das “características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.” (Gil, 2008, p. 28).

Quanto aos procedimentos éticos, obteve-se a assinatura da Carta de Autorização da secretaria municipal de educação. Após assinatura da carta, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Em seguida, foram selecionados e contatados os participantes da pesquisa, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que estes fossem lidos, explicados e assinados. Foram esclarecidos os objetivos e procedimentos, além dos riscos e benefícios da pesquisa, deixando nas instituições uma cópia do projeto de pesquisa e do parecer de aprovação do Comitê de Ética. Após a assinatura do TCLE, iniciou-se a pesquisa.

Participaram do estudo dez professores de alunos surdos vinculados à Secretaria Municipal de Educação, sendo eles: três professores da Educação Infantil, dois do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e cinco professores da Educação Especial que atuam em um município do interior do estado de São Paulo. Estes responderam a um questionário desenvolvido pelas pesquisadoras deste estudo, composto por 15 questões. O tempo de resposta dos professores foi de aproximadamente vinte minutos. O questionário foi entregue impresso e teve o acompanhamento das pesquisadoras durante, referente aos dados sociodemográficos e de formação para a caracterização da população, como idade, gênero, formação, tempo de experiência na docência, tempo de experiência na docência com alunos surdos, formação específica na área da surdez, suporte da equipe escolar, formas de comunicação estabelecidas com o aluno surdo etc.

Os dados coletados pelo Questionário foram analisados qualitativamente, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2010), estabelecendo posteriormente as categorias que emergiram dos dados coletados pelo instrumento. Categorias compiladas a partir dos dados coletados:

Idade e Formação Acadêmica;

1. Modalidades de ensino em que atuam, carga horária e tempo de experiência;
2. Cursos específicos na área de surdez;
3. Disciplina de Libras na graduação;
4. Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Resultados e discussão

Todos os resultados apresentados a seguir foram descritos em quadros ou tabelas com informações coletadas por meio do questionário. Apresenta-se cada uma das cinco categorias elencadas, bem como a discussão acerca dos dados. Foram divididas as informações em dois aspectos: Professores de Educação Especial e Professores do Ensino Comum.

Idade e formação acadêmica

Observa-se no Quadro 1, informações sobre os professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as seguintes categorias: participante, idade, graduação, pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado. A idade média dos participantes é de aproximadamente 40 anos. Em relação às graduações de cada participante, todos possuem graduação em Pedagogia, sendo três formados em universidade pública e dois em universidade particular, 100% dos participantes têm, no mínimo, duas pós-graduações, todas relacionadas à modalidade Educação Especial. A pós-graduação *stricto sensu*, à nível de mestrado, apenas um participante iniciou o mestrado, mas não concluiu. Quanto ao Doutorado, nenhum dos participantes realizou.

Quadro 1 - Idade e Formação Acadêmica das professoras de Educação Especial

Professora (EE)	Idade	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado
P1- EE	46	Pedagogia- (1999-2002)	Psicopedagogia (2005); Autismo e demais transtornos (2016); ABA (2020-2022),	-	-

Professora (EE)	Idade	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado
P2-EE	39	Pedagogia- (2002-2005)	TEA (2016-2017) Libras (2013-2015)	TEA (2014-não finalizado)	-
P3-EE	38	Medicina Veterinária- (2004-2008); Pedagogia- (2012-2016); Licenciatura em Educação Especial- (2021-2023)	Libras e Educação de Surdos- (2013-2014) Formação de professores da Educação Inclusiva- (2016-2017/18) TEA- (2018-2019)	-	-
P4-EE	47	Pedagogia- (2012-2015)	Psicopedagogia (2015-2016) Inclusão (2016-2017) TEA (2017-2018)	-	-
P5-EE	29	Pedagogia- (2011-2015); Licenciatura em Educação Especial- (2021-2023)	Educação Especial- (2016-2018) ABA- (2018-2020) Deficiência Intelectual- (2020-2021)	-	-

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006, p. 9) em seu art. 10, refere-se que “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existente entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Verifica-se quanto à formação, quatro das cinco professoras de educação especial participantes desta pesquisa adquiriram a formação nas antigas habilitações em educação especial que foram extintas no ano de 2009, exceto a P4-EE, que realizou a formação à nível de pós-graduação *lato sensu*. Constata-se que duas professoras realizaram a formação de graduação em educação especial no ano de 2023.

A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação prevê, em seu artigo 59, que os professores que atuarão no atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem possuir “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem

como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, n.p.).

Quadro 2 - Idade e Formação Acadêmica das professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Professora (escola comum)	Idade (anos)	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Doutorado
P6- EI	40	Pedagogia- (2006- 2010)	Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012- 2013)	-	-
P7- EI	34	Pedagogia- (2017- 2019)	-	Sim (2022- 2024)	-
P8- EF	49	Direito (1994-1997); Pedagogia (2010- 2014)	-	-	-
P9- EF	51	Pedagogia- (2005- 2009)	-	-	-
P10- EI	40	Pedagogia- (2008- 2012)	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 2 apresenta as mesmas categorias do Quadro 1- participantes, idade, graduação, pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado; sendo este referente aos professores que atuam no Ensino Comum, como professoras regentes. Verifica-se então que a média de idade dos participantes é de, aproximadamente, 43 anos. Em relação às graduações, todas são formadas em Pedagogia, três, P7-EI, P9- EF, P10- EI, em universidade pública, uma, P6- EI, em faculdade particular e uma, P8-EF, não informou a instituição de ensino, e apenas uma, P6- EI, apresenta pós-graduação *lato sensu*. A pós-graduação *stricto sensu*, a nível de mestrado, apenas um participante, P7- EI, concluiu o mestrado. Quanto ao Doutorado, nenhum dos participantes realizou.

De acordo com o art. 12 da Lei 3.200, referente à atuação como docente no município em que a pesquisa foi conduzida, prevê que, para compor o cargo de professor de Educação Infantil é necessário “possuir curso de Pedagogia ou Normal Superior” e

de Ensino Fundamental anos iniciais “possuir curso de Pedagogia ou Normal Superior, para docência polivalente nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental”, em que todos os participantes se enquadram.

Os participantes selecionados têm, em sua sala de aula, pelo menos um aluno surdo que compõem a turma. E nota-se no Quadro 2, que nenhum deles tem formação voltada à Surdez ou à Educação Especial. Isto ocorre devido a não exigência do conhecimento mínimo para a contratação destes profissionais na área, sendo que cada vez mais têm-se alunos com necessidades específicas relacionadas à audição dentro da sala de aula regular, conforme aponta o Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024), em que mais de 40 mil matrículas são de alunos com deficiência auditiva e mais de 20 mil são de alunos surdos.

Modalidade de ensino que atuam, carga horária e tempo de experiência

Os Quadros 3 e 4, abaixo, estão dispostas as informações sobre tempo de atuação na educação municipal, tempo atuando na atual escola, período em que leciona, quantos anos atua no ensino de alunos surdos, em quantas escolas leciona e carga horária semanal de aulas.

Quadro 3 - Modalidade de ensino, carga horária e tempo de experiência das professoras de Educação Especial

Professora (AEE)	Tempo de atuação	Tempo atuando na escola atual	Período	Atuação- aluno surdo	Quantidade de escolas que leciona	Função	Modalidades de ensino que leciona	Carga horária semanal de aulas
P1-EE	18 anos	atua na prefeitura (AEE)	Integral	2 anos	somente no AEE	Professora de EE em Sala de Recursos Multifuncional	EE	40h (20h em cada período)
P2-EE	5 anos (contando a rede estadual, 12 anos)	6 anos (Centro de Educação Especial)	Matutino	menos de 1 ano	3 escolas	Professora de EE em Sala de Recursos Multifuncional; no Ensino Itinerante; no Ensino Colaborativo	EI, EF I e II (estado)	20h (município); 30h (estado)
P3-EE	6 anos	de 1 a 5 anos	Matutino	6 anos	8 escolas (Ensino Itinerante)	Professora de EE em Sala de Recursos Multifuncional; no Ensino Itinerante; no Ensino Colaborativo.	EE	20h

Professora (AEE)	Tempo de atuação	Tempo atuando na escola atual	Período	Atuação- aluno surdo	Quantidade de escolas que leciona	Função	Modalidades de ensino que leciona	Carga horária semanal de aulas
P4-EE	4 anos	de 1 a 5 anos	Vespertino	menos de 1 ano	4 escolas	Professora de EE em Sala de Recursos Multifuncional; no Ensino Itinerante; no Ensino Colaborativo.	EE	40h
P5-EE	1 ano	menos de 1 ano	Vespertino	3 meses	2 escolas	Professora de EE em Sala de Recursos Multifuncional e no Ensino Colaborativo	EE	20h

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 3, referente aos professores do AEE, mostra que a média do tempo de atuação na educação municipal entre os participantes é de 14 anos, e, em relação ao tempo atuando na escola atual, dois professores, P3-EE e P4-EE, trabalham entre um a cinco anos, um professor, P5-EE, leciona há menos de um ano e os outros dois, P1-EE e P2-EE, trabalham há mais de cinco anos. Quanto ao período em que lecionam, apenas um, P1-EE, leciona de maneira integral, dois, P2-EE e P3-EE, no período matutino e os outros dois, P4-EE e P5-EE, no vespertino. Referente ao tempo atuando com alunos surdos, três participantes, P2-EE, P4-EE e P5-EE, disseram que atuam há menos de um ano, enquanto dois atuam há mais tempo, sendo um, P1-EE, há dois anos e o outro, P3-EE, há seis anos.

Quanto à quantidade de escolas em que os docentes trabalham, por alguns atuarem no Atendimento Educacional Especializado na modalidade de itinerância, espera-se que lecionem em mais de uma escola. Consiste em ensino itinerante “um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades especiais e com os respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (Brasil, 2001, p. 50). Logo, a P3-EE trabalha em oito escolas, no ensino itinerante, três participantes, P2-EE, P4-EE e P5-EE, trabalham entre duas e quatro escolas e apenas uma, P1-EE, trabalha somente no AEE de uma única unidade escolar. Em relação à forma de atuação, todas as participantes atuam como professoras de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, mas quatro, P2-EE, P3-EE, P4-EE e P5-EE, que trabalham, também, como professoras de Educação Especial no Ensino Colaborativo e três, P2-EE, P3-EE e P4-EE, que trabalham como professores de Ensino Itinerante. Das modalidades de ensino em que atuam, quatro das participantes, P1-EE, P3-EE, P4-EE e P5-EE, trabalham na modalidade de Educação Especial e um, P2-EE, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto à carga horária, duas participantes, P1-EE e P4-EE, afirmaram trabalhar 40 horas semanais e as outras três, P2-EE, P3-EE e P5-EE, 20 horas semanais.

Quadro 4 - Modalidade de ensino, carga horária e tempo de experiência das professoras do Ensino Comum

Professora	Tempo atuando na Ed. Municipal	Tempo atuando na escola atual	Período	Ensino de alunos surdos	Quantidade de escolas que leciona	Função e Modalidade de Ensino	Carga horária semanal de aulas
P6-EI	9 anos	9 anos	Matutino	menos de 1 ano	1 escola	Professora de Educação Infantil	40 horas
P7-EI	de 1 a 5 anos	de 1 a 5 anos	Integral	menos de 1 ano	1 escola	Professora Educação Infantil	30 horas
P8-EF	12 anos	10 anos	Matutino	menos de 1 ano	1 escola	Professora do Ensino Fundamental- Ciclo I	20/25 horas
P9-EF	15 anos	6 anos	Matutino	menos de 1 ano	1 escola	Professora do Ensino Fundamental- Ciclo II	45 horas
P10-EI	4 anos	4 anos	Matutino	1 ano	1 escola	Professora da Educação Infantil	20 horas

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 4 se refere aos professores da escola regular e, observando o tempo de atuação na educação municipal, nota-se que dois dos cinco participantes, P7-EI e P10-EI, têm menos de cinco anos de atuação, enquanto os outros três, P6-EI, P8-EF e P9-EF, têm de nove ou mais anos de experiência no município. Com relação ao tempo de atuação na escola atual, observa-se que três dos professores, P6-EI, P7-EI e P10-EI, trabalham na mesma escola desde que começaram na rede municipal. Os outros dois participantes, P8-EF e P9-EF, não. Em relação ao período, exceto um, P7-EI, que leciona no período integral, os outros, P6-EI, P8-EF, P9-EF e P10-EI, lecionam no período matutino, além de todos trabalharem em apenas uma escola, atuando como professores de Ensino Comum, sendo três, P6-EI, P7-EI e P10-EI, da Educação Infantil e dois, P8-EF e P9-EF, do Ensino Fundamental e, em relação à carga horária semanal, dois, P8-EF e P10-EI, variam entre 20 e 25 horas, enquanto três, P6-EI, P7-EI e P9-EF, têm de 30 horas ou mais. Quando se refere à atuação com alunos surdos, todos afirmam um ano ou menos de experiência.

A atuação com os alunos surdos é recente para a maioria dos docentes que participou da pesquisa. Porém, a interação com estes estudantes aconteceu mesmo que por um período curto em alguns casos. A interação com o aluno exige atenção constante, o que implica uma demanda de envolvimento cognitivo, afetivo e emocional. Quando se pensa na interação dos professores com estudantes surdos que não se comunicam por meio da oralidade, o desgaste emocional, a frustração por não compreender o que o outro quer dizer, é evidente nos relatos das docentes (Campos; Viegas, 2021).

O trabalho docente tem enfrentado a precarização em sua oferta, principalmente quando se observa a atuação do professor de educação especial, do qual é exigido uma formação vasta em diferentes áreas da educação especial, contemplando as necessidades variadas do público da educação especial, bem como materiais didáticos e intervenções que promovam acesso à escolarização desses estudantes. Contudo, a oferta do serviço de AEE, a frequência e a forma como esse serviço vem sendo ofertado, não tem garantido minimamente o acesso ao conhecimento historicamente produzido (Campos; Viegas, 2021).

Cursos específicos na área da surdez

Quadro 5 - Cursos específicos na área da Surdez

Professora (AEE)	Cursos e especializações na área da surdez	Participação de cursos de formação continuada ou em serviço
P1-EE	Sim, na primeira turma do AEE	Sim
P2-EE	Libras pelo estado e Deficiência Auditiva	Sim, pelo estado
P3-EE	Libras e Educação de Surdos e Introdução e Interpretação de Libras (curso de extensão)	Sim
P4-EE	Não	Não
P5-EE	Não	Sim, aperfeiçoamento de estudantes com deficiência

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 5, que se refere aos professores do AEE, três de cinco participantes, P1-EE, P2-EE e P3-EE, afirmaram terem feito curso ou especialização na área da surdez, enquanto dois, P4-EE e P5-EE, afirmaram não terem feito. Com relação aos cursos de formação continuada ou em serviço, apenas um, P4-EE, afirma não ter participado de nenhum. Os outros quatro professores afirmam ter participado, mas nenhum referente à temática surdez.

Quadro 6 - Cursos específicos na área da Surdez

Professora (Escola Comum)	Cursos e especializações na área da surdez	Participação de cursos de formação continuada ou em serviço
P6-EI	Curso rápido de Libras (6 meses)	Sim
P7-EI	Não	Não
P8-EF	Não	Sim, Alfabetização
P9-EF	Não	Sim, Libras
P10-EI	Não	Sim

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 6, que se refere aos professores da escola comum, apenas um participante, P6-EI, afirma ter feito um curso de

Libras de seis meses, enquanto os outros afirmam não terem feito nenhum curso ou especialização na área da surdez. Em relação aos cursos de formação, apenas um, P7-EI, afirma ter participado de um curso de Libras, e os outros participaram de outros cursos, ou nem participaram.

Segundo Muttão e Lodi (2018) em uma revisão de literatura sobre formação de professores e educação de surdos, constataram que as pesquisas que abordaram a formação continuada discutiram, em sua maioria, “a formação do professor regente, realizada em serviço, por considerarem que a formação inicial não está atendendo as necessidades dos alunos surdos” (p. 53). Contudo, um dado interessante apontado pelas autoras é que o envolvimento do professor de educação especial nas pesquisas foi escasso.

A autora Vaz (2013) enfatiza que, com relação aos surdos, o professor do AEE obrigatoriamente necessita ser bilíngue, fluente em Libras e entenda da especificidade de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos, para que estes possam participar efetivamente de todo o processo pedagógico como todos os outros alunos.

Disciplina de Libras na graduação

Quadro 7 - Disciplina de Libras na graduação

Participantes	P1-EE	P2-EE	P3-EE	P4-EE	P5-EE
Tive a disciplina de Libras			X	X	X
Tive ao menos uma disciplina relacionada à temática surdez		X	X		
Não tive nenhuma disciplina relacionada à temática surdez	X				
A escolarização de estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez foi abordada em algumas atividades curriculares ou extracurriculares	X				X

Fonte: elaboração própria

Os “X” são marcações que demonstram quem confirma a afirmação e os espaços em branco se referem à ausência de resposta naquele item. Assim, podemos observar no Quadro 7, referente aos professores do AEE, que apenas um dos participantes, P1-EE,

afirma não ter tido nenhuma disciplina relacionada à temática surdez na graduação, enquanto os outros participantes ou afirmam ter na graduação a disciplina de Libras ou ao menos uma disciplina relacionada à temática surdez. Além disso, dois participantes, P1-EE e P5-EE, afirmaram ter abordado, em alguma atividade curricular ou extracurricular, a escolarização de estudantes com deficiência auditiva ou surdez.

Quadro 8 - Disciplina de Libras na graduação

Participantes	P6-EI	P7-EI	P8-EF	P9-EF	P10-EF
Tive a disciplina de Libras					
Tive ao menos uma disciplina relacionada à temática surdez		X			
Não tive nenhuma disciplina relacionada à temática surdez	X		X	X	X
A escolarização de estudantes com deficiência auditiva e/ou surdez foi abordada em algumas atividades curriculares ou extracurriculares					

Fonte: elaboração própria

No Quadro 8, quatro dos cinco participantes, P6-EI, P8-EF, P9-EF e P10-EI, afirmam não ter nenhuma disciplina relacionada à temática surdez, enquanto um participante, P7-EI, afirma ter tido ao menos uma disciplina relacionada à temática.

Alguns aspectos são fundamentais ao referir-se à formação inicial tais como: discussões sobre a diferença linguística, processo de formação de professores bilíngues e domínio das metodologias de ensino-aprendizagem da L1 (Libras) e L2 (Língua portuguesa escrita). Um aspecto de destaque volta-se à reflexão de que a formação de um professor bilíngue de surdos se assemelha à formação de um professor de línguas estrangeiras, professores de segunda língua, ou seja, esse professor deve proporcionar aos estudantes a imersão em Libras, vivências e contato com pessoas que usam a Libras como forma de comunicação, participação efetiva na comunidade surda como um primeiro passo, em seguida, um aprofundamento nas metodologias de ensino próprias para esta população (Menezes, 2008; Soares, 2013; Muttão; Lodi, 2018).

Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação

Cursos de formação continuada são fundamentais para o início de práticas pedagógicas coerentes com a especificidade dos estudantes para que se garanta a inclusão no ambiente escolar. Neste sentido, os professores foram questionados sobre a oferta de cursos de formação na área da surdez que tenham sido ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, obtendo os seguintes resultados:

Tabela 1 - Cursos oferecidos pela Secretaria de Educação

	Professora (AEE)	Professora (Ensino Regular)
SIM	1	1
NÃO	4	4
NÃO ME RECORDO	0	0

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 1 se refere aos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação com a temática surdez. Observa-se que apenas um professor do AEE e um professor da escola comum afirmaram terem sido ofertados, pela Secretaria, cursos sobre a temática, enquanto os outros afirmaram não ter tido essa oportunidade, ou seja, apenas 20% dos participantes tiveram acesso a um curso que é essencial para sua prática no cotidiano.

Acredita-se que ao participar de uma formação continuada na área de Libras e de Educação de Surdos, os professores podem partilhar suas dificuldades e encontrar possibilidades de práticas pedagógicas que proporcionem a esses estudantes, acesso ao conhecimento (Fuini; Oliveira, 2023).

Conclusão

Após a análise dos resultados, conclui-se que há uma necessidade de formação continuada referente a área da surdez, tanto para professores do AEE, quanto do Ensino Comum. E, conferindo nas leis, nos regulamentos do curso de Pedagogia, verifica-se o direcionamento para a formação de práticas inclusivas que consideram o bilinguismo como proposta pedagógica que atenda às necessidades da pessoa surda. Porém quando observamos os resultados, nota-se que a formação inicial e continuada desses professores não tem contemplado a área da surdez e nem tão

pouco contribuído para que o processo de inclusão de alunos surdos seja eficaz.

Diante disso, constata-se que a formação continuada, bem como a reflexão sobre as práticas pedagógicas, podem ser um caminho para superar ou eliminar as barreiras interpostas aos estudantes surdos no sistema de ensino brasileiro. Contudo, este estudo apresenta limitações com relação à amostra, visto que há um número limitado de participantes de um município específico, o que impede a generalização dos dados. Neste mesmo sentido, sugere-se que pesquisas futuras envolvam um maior número de participantes de diferentes localidades para que se tenha um panorama do perfil de professores que atuam com estudantes surdos no cenário brasileiro.

Referências

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

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico*, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. Inep. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília-DF: Inep, 2019. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf >. Acesso em: 04 maio, 2025.

BRASIL, Lei Federal nº 10436, de 24 de abril de 2002. Oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional. Brasília 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 mar. 2025

BRASIL. Lei nº . 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>. Acesso em: 8 de ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.html. Acesso em: 20 fev. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2021. Câmara de Ensino Básico. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde Mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. *Cadernos de Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 417-437, 2021. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270>. Acesso em: 22 set 2025.

FUINI, Lucas Labigalini; OLIVEIRA, Lucinéia de Souza. Educação e Surdez: Libras como ferramenta para inclusão escolar - caderno de formação para professores da educação profissional e tecnológica no IFSULDEMINAS, Campus Poços de Caldas. *Revista Iluminart*, n. 22, p. 1-19, 2023. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart>. Acesso em: 22 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, Maria Aparecida de. Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 22, 49-56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 22 set. 2025.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 24, n. 4, p. 761-780, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SÍGOLO, Cássia; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (2011). Da suspeita à intervenção em surdez: Caracterização deste processo na região de Campinas/SP. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, n. 23, v. 1, p. 32-37 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000100009>. Acesso em: 24 set. 2025

SOARES, Rúbem da Silva. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VAZ, Kamilly. O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. Dissertação

de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 24/09/2025

Decreto n.º 10.502 e Política Nacional de Educação Especial de 2020: revisão sistemática da produção científica

RESUMO: O artigo objetiva analisar as principais críticas produzidas pela literatura especializada brasileira sobre o Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão sistemática da literatura. O *corpus* bibliográfico foi constituído a partir de artigos científicos selecionados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. As principais críticas sobre o Decreto n.º 10.502/2020 e a PNEE-2020 foram sistematizadas em sete categorias: a) fundamentação no modelo biomédico da deficiência; b) retomada e ampliação do ensino segregado; c) liberdade da família na escolha da escola (comum ou especial); d) aprendizagem ao longo da vida; e) ênfase na Educação Bilíngue de Surdos e divisão na comunidade interessada; f) desresponsabilização do Estado; e g) inconstitucionalidade do Decreto. Espera-se que a revisão contribua para sistematizar as principais problematizações feitas pela literatura especializada acerca do Decreto n.º 10.502/2020 e da PNEE-2020, bem como alertar para os riscos de retrocesso dessa política.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação especial; Produção do conhecimento.

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Universidade Federal da Grande Dourados

camilateixeira@ufgd.edu.br

Ralf Hermes Siebiger

Universidade Federal da Grande Dourados

ralfsiebiger@gmail.com

Washington Cesar Shoit Nozu

Universidade Federal da Grande Dourados

washingtonnozu@ufgd.edu.br

Decree No. 10,502 and the 2020 National Special Education Policy: a systematic review of scientific output

ABSTRACT: This article aims to analyze the main criticisms produced by Brazilian specialized literature on Decree No. 10,502/2020, which established the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive, and with Lifelong Learning (PNEE-2020). To this end, bibliographic research was conducted in the form of a systematic literature review. The bibliographic corpus consisted of scientific articles selected from the Journal Portal of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. The criticisms of Decree No. 10,502/2020 and PNEE-2020 were organized into seven categories: a) foundation in the biomedical model of disability; b) resumption and expansion of segregated education; c) freedom of the family to choose the school (regular or special); d) lifelong learning; e) emphasis on Bilingual Education for the Deaf and division within the interested community; f) the State's lack of responsibility, and g) unconstitutionality of the Decree. It is hoped that this review will help to systematize the main issues raised by the specialized literature on Decree No. 10,502/2020 and PNEE-2020, as well as alerting to the risks of a reversal of this policy.

Keywords: Educational policies; Special education; Knowledge production.

Decreto n.º 10.502 y Política Nacional de Educación Especial de 2020: revisión sistemática de la producción científica

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las principales críticas formuladas por la literatura especializada brasileña sobre el Decreto n.º 10.502/2020, que instituyó la Política Nacional de Educación Especial: Equitativa, Inclusiva y con Aprendizaje a lo Largo de la Vida (PNEE-2020). Para ello, se llevó a cabo una investigación bibliográfica, del tipo revisión sistemática de la literatura. El corpus bibliográfico se constituyó a partir de artículos científicos seleccionados en el Portal de Periódicos de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Las principales críticas al Decreto n.º 10.502/2020 y a la PNEE-2020 se sistematizaron en siete categorías: a) fundamentación en el modelo biomédico de la discapacidad; b) reanudación y ampliación de la enseñanza segregada; c) libertad de la familia para elegir la escuela (común o especial); d) aprendizaje a lo largo de la vida; e) énfasis en la Educación Bilingüe para Sordos y división en la comunidad interesada; f) exención de responsabilidad del Estado; y g) inconstitucionalidad del Decreto. Se espera que la revisión contribuya a sistematizar las principales cuestiones planteadas por la literatura especializada sobre el Decreto n.º 10.502/2020 y la PNEE-2020, así como a alertar sobre los riesgos de retroceso de esta política.

Palabras clave: Políticas educativas; Educación especial; Producción de conocimiento.

Introdução

Em 30 de setembro de 2020, a comunidade acadêmica e os diversos movimentos organizados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência tomaram conhecimento, no Brasil, da publicação do Decreto n.º 10.502 (Brasil, 2020a), pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020¹ (Brasil, 2020b).

O Decreto n.º 10.502/2020 foi estruturado em 18 artigos, agrupados, por sua vez, em nove capítulos: I – Disposições Gerais; II – Dos Princípios e dos Objetivos; III – Do Público-Alvo; IV – Das Diretrizes; V – Dos Serviços e dos Recursos da Educação Especial; VI – Dos Atores; VII – Da Implementação; VIII – Da Avaliação e do Monitoramento; e IX – Disposições Finais (Brasil, 2020a).

Do conjunto de suas previsões, o Decreto, sob a égide biologizante da deficiência e de interesses privatistas (Hashizume, 2021), propunha a eleição das classes e das escolas especializadas como substitutivas às classes comuns para a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

1 O texto intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020b) constitui-se um documento político orientador, com 124 páginas, disseminado pelo Governo Federal em outubro de 2020, que descreve o teor do Decreto n.º 10.502/2020 (Brasil, 2020a).

e altas habilidades ou superdotação – definidos como público da Educação Especial (PEE).

Na primeira semana após a publicação do Decreto, várias instituições que militam em favor do direito à escolarização dos estudantes PEE emitiram manifestos e notas de repúdio ao documento normativo, apontando para a falta de diálogo com a comunidade interessada e para aspectos que representariam retrocessos e mitigação do direito à inclusão escolar (Hashizume, 2021).

No processo de resistência à PNEE-2020, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 26 de outubro de 2020, ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI² n.º 6.590, no Supremo Tribunal Federal (STF), com pedido de medida cautelar requerendo a declaração de inconstitucionalidade do Decreto n.º 10.502/2020. Na ação judicial, o PSB sustentou “[...] que, na prática, a PNEE discrimina e segrega os alunos com deficiência, ao incentivar a criação de escolas e classes especializadas e bilíngues de surdos” (Primeiro dia..., 2021, *on-line*). Em 1º de dezembro de 2020, o pedido de medida cautelar foi concedido pelo Ministro Relator Dias Toffoli, em decisão monocrática.

No dia 21 de dezembro de 2020, por maioria, os ministros do STF referendaram a decisão monocrática, suspendendo cautelarmente o Decreto Presidencial e, conseqüentemente, a PNEE-2020, consagrando-a como a política de Educação Especial mais curta da história do Brasil (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Em 1º de janeiro de 2023, o Decreto n.º 10.502/2020 foi revogado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mediante o Decreto n.º 11.370, culminando na anulação da PNEE-2020. Em face da revogação, a ADI n.º 6.590 foi extinta por perda de objeto.

Nesse contexto, dadas as disputas políticas, econômicas, ideológicas e pedagógicas na Educação Especial, o presente artigo objetiva analisar as principais críticas produzidas pela literatura especializada brasileira sobre o Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a PNEE-2020.

Procedimentos metodológicos

O estudo desenvolvido caracterizou-se como bibliográfico. Precisamente, percorreu as etapas de uma revisão sistemática da literatura, com critérios de identificação, seleção, avaliação e articulação dos dados. Diante da abrangência dos materiais

2 Ação Direta de Inconstitucionalidade é um tipo de ação judicial cabível contra leis ou atos normativos, federais ou estaduais, que atentem contra disposições constitucionais, cuja competência para processar e julgar é exclusiva do Supremo Tribunal Federal, guardião da Constituição Federal (Brasil, 1988).

bibliográficos publicados sobre o objeto de estudo, a revisão sistemática delimitou seu alcance aos artigos científicos disponibilizados em periódicos nacionais.

Os procedimentos para a revisão sistemática percorreram as seguintes etapas: 1. Definição da questão direcionadora da revisão da literatura; 2. Escolha das bases de dados; 3. Delimitação dos descritores para a busca; 4. Levantamento e armazenamento da produção; 5. Aplicação de critérios de seleção; 6. Extração de dados; 7. Sistematização e avaliação dos dados; e 8. Síntese e interpretação dos dados (Costa; Zoltowski, 2014).

Para conduzir a revisão sistemática, foi definida a questão: quais críticas a literatura especializada brasileira produziu sobre o Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a PNEE-2020?

A base de dados escolhida foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), eleito pelo caráter amplo e de reconhecimento nacional. Para as buscas, foram delimitados dois descritores, entre aspas, a saber: “política nacional de educação especial” e “10.502”. Adverte-se que a adoção do descritor “política nacional de educação especial”, de teor genérico, foi intencional, com o intuito de ampliar a abrangência de artigos. Para articular os descritores, foi utilizado o operador *booleano* OR, de forma a constituir a chave de busca: “política nacional de educação especial” OR “10.502”.

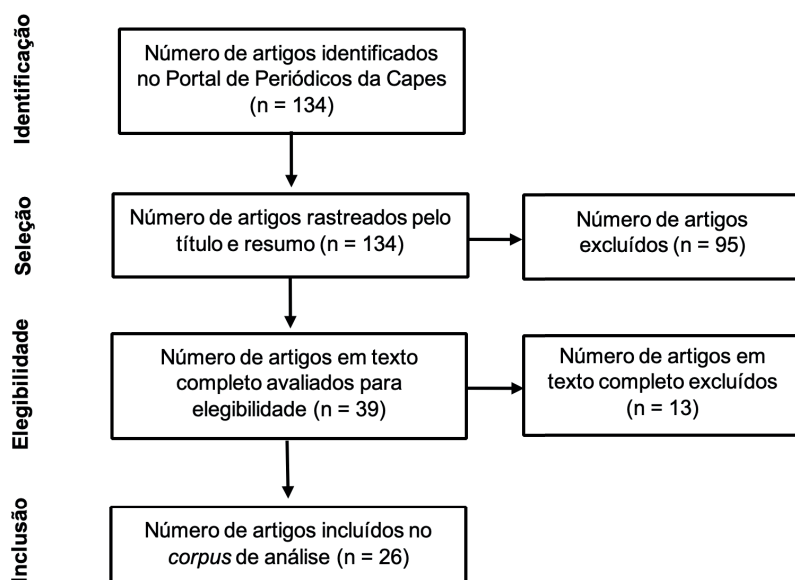
O levantamento junto à base de dados foi realizado entre os dias 1º e 05 de agosto de 2025. Para tanto, a chave de busca foi inserida em aba própria do Portal de Periódicos da Capes, com a aplicação dos seguintes filtros: “escopo da busca” – “buscar tudo”; “qualquer campo”; “contém” – “política nacional de educação especial” OR “10.502”; “tipo de material” – “artigo”; artigos de “2020 até 2025” (tomando como marco inicial o ano de publicação do Decreto); artigos de “acesso aberto”; e artigos em “português” (Capes, 2025).

O resultado bruto retornou um montante de 134 artigos. Cada artigo foi acessado, por meio de *link* na própria base de levantamento, de modo a possibilitar uma triagem inicial, a partir da leitura do título e do resumo. Nesse exercício, foram descartados 95 artigos por: a) não terem como foco central o Decreto n.º 10.502/2020 e a PNEE-2020; ou b) por não estarem disponíveis na íntegra. Assim, 39 artigos tiveram seus arquivos descarregados e armazenados em pasta da *Microsoft*. Para conferência

rigorosa, este processo de levantamento e filtragem foi realizado por dois pesquisadores.

Posteriormente, a partir da leitura integral dos 39 artigos, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: a menção expressa – no título, no resumo ou nas palavras-chave – dos termos Decreto n.º 10.502/2020 ou PNEE-2020 – aceitas pequenas variações de redação, mas mantida a centralidade dos documentos; e a presença de análise crítica e posicionamento dos autores dos artigos sobre o Decreto n.º 10.502/2020 e/ou a PNEE-2020. Por sua vez, foram adotados os seguintes critérios de exclusão: a) publicações classificadas como resenha ou entrevista; e b) artigos que apenas descrevem os processos, repercussões e efeitos políticos/jurídicos relacionados ao Decreto n.º 10.502 e/ou à PNEE-2020, sem análise crítica de seu teor. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, 26 artigos compuseram o *corpus* bibliográfico da revisão sistemática. A Figura 1 ilustra o fluxograma com as fases de seleção dos artigos.

Figura 1 – Fluxograma das fases de seleção do *corpus* da revisão sistemática



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptada de Moher et al. (2009).

Na sequência, a extração e a sistematização de dados foram operacionalizadas por meio de registro em protocolo elaborado em arquivo da *Microsoft Word*, contendo: a) a caracterização dos artigos (autoria, título, periódico e ano de publicação); e b) as principais

críticas, posições e argumentos dos autores dos artigos em torno do Decreto n.º 10.502 e/ou da PNEE-2020.

Após a organização dos dados, buscou-se responder à questão da revisão sistemática por meio de sete categorias, construídas *a posteriori*, a partir da análise dos artigos, e que expressam os principais pontos de crítica ao(s) documento(s).

Resultados e discussões

O Quadro 1 apresenta dados relacionados ao ano, título, autoria e periódico dos 26 artigos que compuseram o *corpus* da revisão sistemática.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão sistemática

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO
2021	A Educação Inclusiva como forma de desenvolvimento da personalidade: a segregação contida no decreto 10.502/2020	SIQUEIRA, D. P.; KASSEM, J. S. S.	Revista Direito e Paz
2021	Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020	ROCHA, L. R. M.; VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F.	Revista Práxis Educacional
2021	A “nova” política de Educação Especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto nº 10.502/2020	SANTOS, E. C. S. L.; MOREIRA, J. S.	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
2021	Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida	SEPTIMIO, C.; CONCEIÇÃO, L. C.; DENARDI, V. G.	Revista de Estudos em Educação e Diversidade
2021	Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020	ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F.	Práxis Educativa

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO
2021	Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) - decreto 10.502/2020	MOREIRA, K. G.; SILVA, L. M.; SILVA, B. R. S.	Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades
2022	A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020	FERNANDES, C. O.; MIGUEL, R. S. T.	Horizontes
2022	A Política Nacional de Educação Especial e a suspensão do decreto 10.502 pelo STF na ação direta de inconstitucionalidade nº 6590: a escola inclusiva como um direito	BORGES, M. C. A.; SANTOS, H. F. S.	Revista de Direito Brasileira
2022	As inconstitucionalidades e os retrocessos do decreto nº 10.502/2020: um estudo acerca do direito à Educação Inclusiva da pessoa com deficiência	CARVALHO, J. V. C.; DUARTE NETO, J.	Revista do Direito Público
2022	Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial	GALLERT, C.; PERTILE, E. B.	Revista de Educação Pública
2022	Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão?	NUNES, L. O.; RODRIGUES, A. C. S.	Revista Educação Especial
2022	Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar	PICCOLO, G. M.	Educação em Revista
2022	Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022)	MENDONÇA, M. C.	Estudos Linguísticos

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO
2022	Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum	LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R.	Revista Educação Especial
2022	Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano	MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.	Espaço Pedagógico
2023	A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à Educação Especial Inclusiva	SANTOS, G. C. S.; CAMPOLINA, L. O.	Revista Educação Especial
2023	A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos	ANDRADE, E. F.	Educação
2023	A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020	SOARES, B. S.; RIBEIRO, I. P.	Educação e Pesquisa
2023	Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: fundamentos e decreto n. 10.502/2020	LANDIM, C. C. C. L.; REBELO, A. S.	Revista Teias
2023	Educação Especial no Brasil: argumentos e consenso formulados em torno do Decreto nº10.502/2020	ALVES, S. P. F.; FERREIRA, S. C. G. S.; ORLANDO, R. M.	Revista Práxis e Hegemonia Popular
2023	Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades	SANTOS, G. C. S.; OLIVEIRA NETA, A. S.; ANACHE, A. A.	Série- Estudos
2023	O Decreto 10.502/2020 para além das oposições e da acolhida acrítica: um convite a rever-se no espelho?	RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. B.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C.	Signo

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO
2024	Apoios e interesses nos discursos proferidos durante a audiência pública da ação direta de inconstitucionalidade do decreto n.º 10.502/2020	HORTA, I. B.; TORRES, J. P.	Revista HISTEDBR <i>On-line</i>
2024	Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes	LANDIM, C. C. C. L.; MELO, C. H. V.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M.	Videre
2024	Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des) caminhos da educação inclusiva	OLIVEIRA, C. R. A.; MELLO, E. M. B.	Revista Brasileira de Educação Especial
2024	Vulnerabilidade e inclusão escolar: a negligência na educação das pessoas com deficiência no Brasil [2014-2022]	KRAEMER, G. M.; MACHADO, R. B.	Revista Educação Especial

Fonte: Elaboração própria (2025).

Na sequência, serão agrupados os dados extraídos dos artigos em sete categorias analíticas, que intentam responder à questão que orienta esta revisão sistemática.

Fundamentação no modelo biomédico da deficiência

Ainda que se apresente como “inclusiva”, há uma crítica consistente na literatura especializada à perspectiva adotada pela PNEE-2020, apontando que suas diretrizes estão ancoradas em um modelo biomédico de deficiência.

Autores como Fernandes e Miguel (2022), Santos e Moreira (2021), Lockmann e Klein (2022), Gallert e Pertile (2022), Santos, Oliveira Neta e Anache (2023), Soares e Ribeiro (2023), além de Alves, Ferreira e Orlando (2023) denunciam o retorno da lógica segregadora na PNEE-2020, disfarçada sob o argumento da atenção às especificidades dos estudantes.

Santos e Moreira (2021) argumentam que o Decreto ignora o modelo social da deficiência, ao propor alternativas segregadas sem enfrentar as barreiras estruturais da escola regular, representando, de acordo com Santos, Oliveira Neta e Anache (2023, p. 24), “nessa lógica pedagógica a visão capacitista e o modelo biomédico de deficiência, há muito questionado pelo movimento da inclusão em todo o mundo”.

Por sua vez, Lockmann e Klein (2022) afirmam que a política desloca a responsabilidade da escola para os serviços especializados, ao se basear em diagnósticos individuais e não em mudanças institucionais, naturalizando a exclusão sob o pretexto de respeito à particularidade. De forma semelhante, Soares e Ribeiro (2023) e Septímio, Conceição e Denardi (2021) argumentam que a política retoma o foco na lesão e na limitação como determinantes na vida da pessoa, bem como a ideia de reabilitação e cura, propondo que os alunos sejam preparados para ingressar na escola regular “assim que possível”, reforçando uma visão capacitista de “normalização”. Logo, a deficiência é vista como uma limitação individual e o diagnóstico do corpo lesionado determina os encaminhamentos para o estudante com deficiência.

Soares e Ribeiro (2023) também denunciam a ideia de “lugares de pertencimento” com base no binômio normalidade/desvio, o que nega a perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) fundamentada no modelo biopsicossocial e que reconhece a deficiência como resultado da interação com o meio.

Por fim, Alves, Ferreira e Orlando (2023) destacam que o discurso dos benefícios das escolas especializadas está centrado no “atendimento” ao aluno, sustentado por uma concepção biomédica que trata a deficiência como condição primária e desconsidera a constituição histórica, política e social do sujeito. Para as autoras, essa abordagem reforça a lógica de segregação e impede uma formação que reconheça o aluno com deficiência como sujeito de direitos e de aprendizagem.

Retomada e ampliação do ensino segregado

Em relação às instituições escolares e à proposta de ensino, Fernandes e Miguel (2022) e Oliveira e Mello (2024) mencionam que a PNEE-2020 apresenta uma abordagem obsoleta, focada na segregação de estudantes PEE em diversos espaços, como escolas

e classes especializadas, escolas e classes bilíngues de surdos, bem como a permissão para que escolas regulares escolham não oferecer turmas inclusivas.

Diversos autores destacam a intenção da política de apartar estudantes com deficiência das salas comuns e da convivência com outros estudantes, fazendo com que a Educação Especial nas instituições especializadas deixe de ser complementar ou suplementar e passe a ser substitutiva ao ensino regular, privando muitos estudantes do convívio e interação social (Andrade, 2023; Soares; Ribeiro, 2023; Oliveira; Mello, 2024). Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) apontam que a nova PNEE propõe matricular alunos em escolas especiais quando estes não se beneficiam das escolas inclusivas (devido à condição e à necessidade de metodologias e equipamentos específicos), o que, por sua vez, viola o princípio da equidade, ao restringir o acesso ao conhecimento sistematizado e curricular e, conseqüentemente, estabelecer um sistema de segregação em cascata.

O sistema de cascata, elaborado nos Estados Unidos da América, propõe uma estrutura organizacional de serviços com diferentes níveis de integração educacional do estudante com deficiência, a saber “1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou domiciliares” (Mendes, 2010, p. 18). Entretanto, o “sistema de cascata, nunca chegou a ser implementado na ‘integração escolar’ à moda brasileira. [Isso porque] os recursos predominantes até recentemente eram as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais privadas e filantrópicas” (Mendes, 2010, p. 34).

Nessa direção, a partir dos autores, constata-se a compreensão de que o Decreto se traduz em uma ameaça à Educação Inclusiva, uma vez que abre brechas legais para o retorno das escolas especiais como alternativas às escolas comuns, o que é interpretado como parte de um paradoxo de destruição constitucional, pois, ao invés de ampliar direitos, sustenta práticas excludentes sob o amparo legal (Kraemer; Machado, 2024).

Nesse sentido, conforme Moreira, Silva e Silva (2021), embora utilize termos como “educação equitativa” e “inclusiva”, a estrutura normativa do Decreto incentiva a retomada e ampliação de escolas e classes especializadas, promovendo, na prática, o

agrupamento de estudantes por tipo de deficiência e um ensino segregado – enfraquecendo o princípio da inclusão (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021) – e a retomada de práticas de exclusão sob uma nova roupagem (Gallert; Pertile, 2022).

Lockmann e Klein (2022) argumentam que a retórica de aparente valorização da diversidade, expressa no “respeito às características e peculiaridades” dos educandos PEE e na promoção de experiências educacionais “de acordo com suas singularidades e especificidades”, serve para legitimar o encaminhamento de estudantes a espaços segregados. Trata-se, segundo as autoras, de um “perverso processo de individualização” que fragiliza a Educação Inclusiva ao mobilizar práticas de exclusão sob o pretexto da personalização. Trata-se, também, de discriminação, ao avaliá-los para determinar sua inclusão ou não em escolas comuns, o que retorna a um modelo baseado em instituições de caráter assistencialista com serviços clínicos sem nenhum contexto educacional (Oliveira; Mello, 2024).

Mühl e Mainardi (2022) apontam que, sob o pretexto de reconhecimento das limitações da escola regular, o Decreto revive a ideia de uma escola segregadora e integradora, a partir da compreensão equivocada da escola comum como um ambiente destinado apenas aos alunos considerados “normais”. Nesse sentido, Piccolo (2022) confronta o argumento tácito do Decreto de que alunos com deficiência não aprendem em classes regulares, destacando, em contraponto, o caráter assistencial e médico de algumas instituições especializadas e os resultados pouco alentadores do ponto de vista pedagógico. Nesse ponto, Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2023) acrescentam que o Decreto atende a uma demanda velada de parte dos profissionais da educação (entidades e associações que se posicionaram favoravelmente ao decreto), que veem na proposta uma solução para os desafios da inclusão, reafirmando práticas exclusivas sob o discurso de adequação e especialização.

Por sua vez, Horta e Torres (2024) concluem que a defesa do retorno às classes e escolas especiais revela interesses políticos e econômicos na manutenção do Decreto, uma vez que favorece o redirecionamento de estudantes para instituições especializadas (e geralmente privadas), implicando na terceirização da responsabilidade do Estado ao transferir recursos públicos para entidades filantrópicas.

Por sua vez, Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) observam que, por um lado, o Art. 4º, incisos I e III, do Decreto, reafirmam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito constitucional, porém, o Art. 7º apresenta de forma confusa e imprecisa novos serviços e recursos, descaracterizando o papel complementar/suplementar do AEE e sugerindo uma reformulação que indica a Educação Especial como substitutiva à escolarização comum.

Liberdade da família na escolha da escola (comum ou especial)

No que tange à liberdade das famílias em relação à escolha da instituição educacional, nas palavras de Santos e Campolina (2023), essa “nova política” é apresentada como uma resposta ao “clamor” da comunidade escolar, baseada no argumento de que a inclusão em classes regulares não beneficiaria a todos os estudantes. Conforme as autoras, a retórica utiliza-se de sustentação jurídica e apelo emocional como estratégia de convencimento para supostamente empoderar famílias e estudantes na escolha de seu processo educativo, bem como, um apelo à busca pela “reconciliação” de “posições extremas”, ao permitir que famílias possam escolher entre atendimentos inclusivos ou especializados, sugerindo que esses representariam direitos em conflito.

Contudo, Landim et al. (2024) e Kraemer e Machado (2024) evidenciam que, embora o Decreto mencione diferentes possibilidades de atendimento, o argumento da liberdade de escolha é passível de crítica, pois representa a desresponsabilização do Estado no que diz respeito às políticas sociais, promovendo a manutenção de uma lógica segregacionista. Conforme as autoras, ao afirmar que cabe à família decidir “a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada” (Brasil, 2020b, p. 20), a PNEE-2020 desconsidera a desigualdade estrutural do sistema educacional e legitima práticas segregacionistas sob o discurso da equidade e da dignidade individual, transferindo a responsabilidade da inclusão para decisões privadas.

Nesse sentido, segundo Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2023, p. 6), essa liberdade presumida “reforça as possibilidades de segregação dos estudantes com deficiência e se beneficia

da aparente generosa acolhida propagandeada pelas instituições especializadas”, minando o compromisso com a Educação Inclusiva. Essa perspectiva é corroborada por Alves, Ferreira e Orlando (2023), ao destacarem que a educação passa a ser tratada como um produto, com a responsabilidade recaindo sobre as famílias, as quais, ao exercerem esse “inalienável e preponderante direito”, assumem também suas consequências, reforçando uma visão individualizante e mercantil da educação.

A ideia de liberdade de escolha das famílias é também apontada como ilusória por alguns autores. Rocha, Mendes e Lacerda (2021) questionam quais as opções reais de escola que a família poderia ter em um contexto brasileiro no qual a maioria dos municípios não oferece alternativas de escolha, levando as famílias a optarem pela “opção menos ruim” e, com isso, se defrontarem com discursos no sentido de que “a escola comum não está preparada para seus filhos”. Por sua vez, Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) argumentam que, para populações vulneráveis, essa liberdade pode, na prática, inclusive “[...] representar transferência de responsabilidade e desfiliação do Estado com as garantias que promovem inclusão e equidade na educação” (p. 26).

Em suma, na PNEE de 2020, sob o pretexto de maior flexibilidade e liberdade, o “direito de escolha” funciona como um artifício para legitimar a segregação escolar, possibilitando o afastamento de estudantes com deficiência da escola comum e violando princípios constitucionais da inclusão (Nunes; Rodrigues, 2022; Soares; Ribeiro, 2023). Para Septímio, Conceição e Denardi (2021), não se trata de deixar a escolha a cargo das famílias, mas de pensar em princípios de qualidade que promovam a participação efetiva de todos na escola comum.

Aprendizagem ao longo da vida

De acordo com Landim e Rebelo (2023), o conceito de aprendizagem ao longo da vida emerge como resposta às transformações econômicas, sociais e tecnológicas do século XX, defendendo que a educação deve ultrapassar os limites da escolarização formal e se estender por toda a vida; associado a ideais democráticos e à necessidade de adaptação à chamada sociedade da informação e do conhecimento. Inicialmente ligado à educação de adultos e à formação profissional, o conceito passa a abranger diversas

formas de aprendizagem em múltiplos contextos, atravessando, mais recentemente, disposições político-normativas brasileiras para a educação das pessoas com deficiência.

Para Gallert e Pertile (2022), a PNEE-2020, ao adotar o conceito de “aprendizado ao longo da vida”, sustenta uma concepção que relativiza o papel da escola como espaço central de escolarização, especialmente para os estudantes PEE. A forma como o termo é definido e articulado com dispositivos que flexibilizam o AEE para além de tempos e espaços institucionais revela, segundo as autoras, uma lógica que naturaliza a exclusão, ao sugerir que qualquer contexto – formal ou informal – pode ser suficiente para o aprendizado desses sujeitos, mesmo sem regulamentação, estrutura ou intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, Landim e Rebelo (2023) criticam a maneira como o Decreto n.º 10.502/2020 reconceitua o princípio da educação ao longo da vida, alertando que, embora apresentado como um avanço, esse conceito é usado para justificar a desvinculação da escolarização formal para estudantes PEE. Ao afirmar que, nesses casos, a educação ao longo da vida “pode não estar diretamente atrelada à escolarização no sentido convencional” (Brasil, 2020b, p. 49), o texto normativo abre espaço para práticas que relativizam o direito à educação formal e à certificação, o que pode comprometer a igualdade de oportunidades e reforçar a exclusão (Landim; Rebelo, 2023).

Ênfase na Educação Bilíngue de Surdos e divisão na comunidade interessada

Alguns trabalhos (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021; Rocha et al., 2021; Rodrigues; Olmo; Vieira-Machado, 2023; Landim; Rebelo, 2023) criticaram a ruptura causada pela PNEE-2020 e seu Decreto regulamentar quanto ao público que compõe a Educação Especial, ao destacar de forma desproporcional a Educação Bilíngue de Surdos. Isso porque a PNEE-2020 separa e enfatiza a Educação Bilíngue de Surdos, reacendendo tensionamentos em torno do preterimento da participação dos surdos do debate sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI-2008) (Rodrigues; Olmo; Vieira-Machado, 2023).

Nessa direção, Rodrigues, Olmo e Vieira-Machado (2023, p. 7) sustentam que, para a comunidade surda, o Decreto foi recebido como

“a realização de uma utopia há muito sonhada”, ao propor a institucionalização de escolas bilíngues. Os autores destacam, contudo, a falta de clareza do Decreto quanto à implementação prática da proposta, questionando quem seriam os profissionais, quais recursos seriam destinados e como se garantiria sua eficácia, especialmente diante da diversidade de condições vividas pelos surdos no país.

Por sua vez, Rocha, Mendes e Lacerda (2021) alertam que a valorização das demandas da comunidade surda é usada como justificativa para enfraquecer os princípios da inclusão escolar ampla, construída no país desde os anos 2000, promovendo uma política fragmentada, incoerente e desarticulada. Os autores evidenciam essas artimanhas retóricas da política, visto que, apesar da ênfase textual, o decreto não apresenta inovações significativas em relação ao já previsto no Decreto n.º 5.626/2005 e na meta 4.7 do Plano Nacional de Educação, servindo mais como instrumento político do que jurídico.

Desresponsabilização do Estado

Sobre a desresponsabilização do Estado e o incentivo a parcerias público-privadas, Borges e Santos (2022, p. 174) evidenciam, no texto da política, a notória ausência de priorização do sistema regular de ensino, definindo-o apenas como “preferencial” para o PEE. Nas palavras de Soares e Ribeiro (2023), o Decreto reflete a incapacidade do Estado em assegurar uma Educação Inclusiva, propondo a escola especial como solução e desresponsabilizando a escola regular de se aprimorar para atender os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, para Alves, Ferreira e Orlando (2023) e Mendonça (2022), a retórica da PNEE, ao posicionar a inclusão mais como uma questão individual do que como um dever do Estado, reforça um projeto educacional baseado na privatização e segregação. Esse cenário contribui para a desresponsabilização do poder público, abrindo espaço para parcerias público-privadas com instituições especializadas que venham não somente complementar, mas substituir o ensino público. Santos e Moreira (2021) alertam que essa prática, já observada no passado, contribui para que o poder público delegue ao setor privado uma responsabilidade que deveria ser sua, enfraquecendo a educação pública e a inclusão educacional.

Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) corroboram essa compreensão, indicando que o retorno das escolas especiais implica a participação de instituições privadas, o que pode gerar ofertas educativas sem controle estatal, bem como a disputa pelo redirecionamento de verbas estatais para essas escolas, drenando recursos que deveriam ser prioritariamente destinados às escolas públicas (Nunes; Rodrigues, 2022). Ao ampliar o espaço para instituições privadas e filantrópicas, o Estado se isenta de garantir o atendimento na escola comum e reforça a disputa por recursos públicos (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021). Destaca-se, ainda, a possibilidade de contratação imediata de serviços de atendimentos especializados prestados por instituições privadas (Andrade, 2023).

Em suma, na avaliação de Gallert e Pertile (2022), a PNEE-2020, ao não definir claramente quem deve ofertar e financiar os serviços da Educação Especial, favorece a terceirização de serviços, fomentando o mercado de diagnósticos e tratamentos e a legitimação da iniciativa privada como referência no AEE. Nas palavras de Horta e Torres (2024), vincular um direito humano essencial, como a escolarização, a instituições privadas com base em princípios filantrópicos e caritativos desvirtua a noção de política pública voltada aos direitos humanos, enfraquecendo o compromisso público com a inclusão educacional.

Inconstitucionalidade do Decreto

Assim que lançada, a PNEE-2020 foi objeto de ADI junto ao STF. Neste contexto, parte dos trabalhos analisaram o Decreto n.º 10.502/2020 sob o viés da constitucionalidade de suas disposições, apontando aspectos formais, mas, principalmente, materiais.

Dentre as inconstitucionalidades, a maioria dos trabalhos apontou violação direta ao texto da Constituição Federal de 1988 (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021; Siqueira; Kassem, 2021; Carvalho; Duarte Neto, 2022; Borges; Santos, 2022; Soares; Ribeiro, 2023; Landim et al., 2024; Oliveira; Mello, 2024) e, principalmente, violação às disposições da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, da Organização das Nações Unidas, e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil e incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de norma constitucional, em 2009.

Quanto à forma, Carvalho e Duarte Neto (2022) sustentam que o ato normativo excede os limites da competência regulamentar do Poder Executivo, inovando no ordenamento jurídico em matéria que caberia ao Congresso Nacional legislar, o que o torna inconstitucional por vício de origem e conteúdo.

Quanto aos aspectos materiais, há um entendimento comum de que o Decreto promove práticas de segregação escolar ao prever e valorizar a ampliação de classes e escolas especializadas, contrariando o princípio da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Constituição Federal preconiza o direito à educação de todos, sendo que “não há menção, no Art. 205, à separação dos sujeitos com deficiência ou à criação de um sistema educacional diferenciado para eles” (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021, p. 15).

Siqueira e Kassem (2021) argumentam que, ao classificar como “inclusivas” instituições que mantêm espaços exclusivos, o Decreto viola a cláusula de não-rejeição, expressa no Art. 24 da Constituição Federal, e promove discriminação. No mesmo sentido, Nunes e Rodrigues (2022) afirmam que a proposta de fortalecimento de escolas e classes especiais, sem consulta prévia às pessoas com deficiência e suas entidades representativas, além do redirecionamento de recursos públicos para instituições segregadas, configura descumprimento de obrigações constitucionais.

Para Soares e Ribeiro (2023), a violação à CDPD já seria suficiente para declarar a inconstitucionalidade do Decreto, dado que o ordenamento jurídico brasileiro não admite normas infraconstitucionais que violem convenções com hierarquia constitucional. As autoras também argumentam que o Decreto representa um retrocesso social ao adotar pressupostos capacitistas e ao retomar o modelo médico da deficiência como fundamento da política educacional, subvertendo os avanços promovidos pela Educação Inclusiva no país.

Assim, ainda que com ênfases diferentes, os autores convergem na avaliação de que o Decreto n.º 10.502/2020 afronta a ordem constitucional brasileira ao instituir práticas excludentes que desresponsabilizam o sistema educacional pela plena inclusão das pessoas com deficiência.

Conclusão

Em setembro de 2020, no bojo de um movimento conservador e neoliberal (Lockmann; Klein, 2022), foi publicado o Decreto n.º

10.502/2020, que regulamentou a PNEE-2020. Imediatamente, manifestações críticas ao Decreto foram disseminadas em âmbito nacional, que culminaram na sua judicialização junto ao STF, na suspensão – em dezembro de 2020 – e na revogação – por meio do Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

Diante da intensa repercussão sobre o tema na área da Educação Especial, o presente artigo desenvolveu uma revisão sistemática da literatura, orientada pela seguinte questão: quais críticas a literatura especializada brasileira produziu sobre o Decreto n.º 10.502/2020, que instituiu a PNEE-2020?

A sistematização dos dados possibilitou identificar os principais pontos de crítica – ou mesmo de denúncia – da comunidade científica ao Decreto n.º 10.502 e à PNEE-2020. Estas críticas foram agrupadas em sete categorias analíticas, abordando: o viés biológico da proposta; a indução à retomada do protagonismo das classes e escolas especiais, reforçando o ensino segregado; o uso estratégico do discurso da liberdade de escolha das famílias; a noção de aprendizagem ao longo da vida que enfraquece o papel central da escola; o aceno a grupos específicos que intensificou divisões internas na comunidade envolvida; a transferência da responsabilidade educacional do Estado para outros agentes; e, por fim, a inconstitucionalidade formal e material do Decreto n.º 10.502/2020.

Os movimentos de formulação da PNEE-2020 e do Decreto n.º 10.502/2020 evidenciaram importantes rupturas com os princípios democráticos de participação e de diálogo com a comunidade científica e os movimentos sociais (Landim; Rebelo, 2023), cujos efeitos fragilizaram a legitimidade da política e aprofundaram divisões na área da Educação Especial. Ao esvaziar o conceito de inclusão, deslocando-o da escola comum para um projeto futuro e indefinido, a política transfere responsabilidades do Estado e reforça práticas seletivas que excluem sob o pretexto de incluir (Lockmann; Klein, 2022).

Nesse sentido, a sistematização das críticas sobre o Decreto n.º 10.502 e a PNEE-2020, além de registrar a produção do conhecimento sobre o tema, também pode alertar os movimentos sociais, a comunidade científica, a sociedade civil e o poder público quanto às forças político-econômicas, aos discursos e às intencionalidades que circulam na área da Educação Especial camufladas sob a máscara da “atualização”, mas que subjazem retrocessos para a garantia do direito humano à Educação Inclusiva aos estudantes PEE.

Referências

- ALVES, Suelen Priscila Ferreira; FERREIRA, Sally Cristina Gouveia da Silva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Educação especial no Brasil: argumentos e consenso formulados em torno do Decreto nº 10.502/2020. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 26–47, 2023. DOI: 10.36311/2526-1843.2023.v8n12.p26-47.
- ANDRADE, Edson Francisco. A Educação Especial nos 25 anos da LDBEN/1996: avanços e retrocessos. *Educação*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e6/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984644465673.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo; SANTOS, Heloísa Fernanda da Silva. A política nacional de educação especial e a suspensão do decreto 10.502 pelo STF na ação direta de inconstitucionalidade nº 6590: a escola inclusiva como um direito. *Revista de Direito Brasileira*, Florianópolis, v. 32, n. 12, p. 163–183, 2022. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2022.v32i12.7431.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.
- BRASIL. *Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.
- BRASIL. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020b. 124 p.
- CAPES. *Portal de Periódicos da CAPES*. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- CARVALHO, João Victor Carloni de; DUARTE NETO, José. As inconstitucionalidades e os retrocessos do decreto nº 10.502/2020: um estudo acerca do direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência. *Revista do Direito Público*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 215–234, 2022. DOI: 10.5433/1980-511X.2022v17n2p215.
- COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; VON HOHENDORFF, Jean. (org.). *Manual de produção científica*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014. p. 55-70.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; MIGUEL, Raquel Silva Teixeira de. A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020. *Horizontes*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022061, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1375.

GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 31, n. jan./dez., p. 1–22, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12764.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Resenha. MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 56, p. 1-7, e18627, jan./mar., 2021.

HORTA, Ícaro Belém; TORRES, Josiane Pereira. Apoios e interesses nos discursos proferidos durante a audiência pública da ação direta de inconstitucionalidade do decreto N.º 10.502/2020. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 24, n. 00, p. e024046, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8673688.

KRAEMER, Graciele Marjana; MACHADO, Roseli Belmonte. Vulnerabilidade e inclusão escolar: a negligência na educação das pessoas com deficiência no Brasil [2014-2022]. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e37/1–22, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86976.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; MELO, Charyze de Holanda Vieira; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais da Educação Especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes. *Revista Videre*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 144–165, 2024. DOI: 10.30612/videre.v16i35.17510.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; REBELO, Andressa Santos. Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: fundamentos e decreto n. 10.502/2020. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 18–30, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.73909.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e56/1–20, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71375.

MAINARDI, Elisa; MÜHL, Eldon Henrique. Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 110-131, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i1.13719.

MENDES, Eniceia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDONÇA, Marina Célia. Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022). *Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 1098–1112, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i3.3221.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G.; PRISMA, Group. Preferred reporting items

for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med.*, v. 6, n. 7, e1000097, jul. 2009. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097.

MOREIRA, Karyelly Guimarães; SILVA, Luciene Marques da; SILVA, Barbra do Rosário Sabota. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) - decreto 10.502/ 2020. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 133-146, jul./dez. 2021.

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão? *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 35, p. e67/1-25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X70955.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 30, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0061.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. *Educ. rev.*, [S. l.], v. 38, 2022.

PRIMEIRO, dia da audiência pública expõe diversidade de pensamentos sobre educação especial. In: BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL [on-line], Brasília: STF, 2021. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=471582&ori=>. Acesso em: 18 out. 2021.

ROCHA, Luiz Renato Martins da.; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v16.17585.050.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8857.

RODRIGUES, José Raimundo; OLMO, Katiúscia Barbosa; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. O Decreto 10.502/2020 para além das oposições e da acolhida acrítica: um convite a rever-se no espelho? *Signo*, v. 48, n. 93, p. 64-75, 2023. DOI:10.17058/signo.v48i93.18639.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto nº 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A dimensão subjetiva implicada nas disputas pertinentes à educação especial inclusiva. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e66/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X84814.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. *Série-Estudos*, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 11–34, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1759.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 249–262, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8152.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; KASSEM, Jamile Sumaia Serea. A educação inclusiva como forma de desenvolvimento da personalidade: a segregação contida no decreto 10.502/2020. *Revista Direito e Paz*, Lorena, v. 1, n. 44, p. 18-36, 2021.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto n° 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. *Educ. Pesqui.*, [S. l.], 49, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349257304por.

Submetido em: 8/08/2025
Aceito em: 27/09/2025

Educação inclusiva e os desafios da gestão escolar: identidade e atuação dos gestores

RESUMO: O artigo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, os desafios enfrentados pela gestão escolar no âmbito da Educação Inclusiva, com ênfase nas questões relacionadas à identidade e à atuação dos gestores. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão sistemática da literatura, com recorte temporal entre 2014 e 2024, utilizando o Portal de Periódicos da CAPES e a estratégia de busca “educação inclusiva” and “gestão escolar”. Foram selecionados 13 estudos que abordavam diretamente a interseção entre os temas. A análise permitiu identificar dois eixos centrais: os desafios enfrentados pelos gestores escolares e suas formas de atuação na promoção da inclusão escolar. A análise das produções indicou que os principais obstáculos se referem à precariedade das condições estruturais, à fragilidade da formação continuada, à distância entre normativas e práticas pedagógicas, e à dificuldade de efetivação da gestão democrática. Em contrapartida, as pesquisas destacaram o papel estratégico do gestor como articulador de processos formativos, promotor de parcerias intersetoriais e mediador de relações entre escola, família e serviços de apoio. Além disso, ressalta-se a importância da escuta ativa, da liderança pedagógica e do compromisso ético com os princípios da inclusão escolar. Conclui-se que a atuação do gestor escolar é determinante para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, sendo necessário ampliar investimentos em formação crítica, apoio institucional e fortalecimento de práticas colaborativas que sustentem a transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático e equitativo.

Palavras-chave: educação especial; gestão escolar; gestão democrática.

Fernando Henrique Cordeiro Alves

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

alvespedagogo@gmail.com

Ketilin Mayra Pedro

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

ketilin.pedro@ufscar.br

Inclusive Education and the Challenges of School Leadership: Identity and Practice of Educational Management Teams

ABSTRACT: This article aimed to analyze, through a literature review, the challenges faced by school management within the scope of Inclusive Education, with an emphasis on issues related to the identity and performance of school managers. The research was conducted through a systematic literature review, covering the period from 2014 to 2024, using the CAPES Journals Portal and the search strategy “inclusive education” and “school management.” A total of 13 studies were selected that directly addressed the intersection between these themes. The analysis identified two central axes: the challenges faced by school managers and their modes of action in promoting inclusion. The review indicated that the main obstacles are linked to precarious structural conditions, the fragility of continuing education, the gap between normative guidelines and pedagogical practices, and difficulties in implementing democratic school management. On the other hand, the studies highlighted the strategic role of the school manager as an articulator of formative processes, promoter of intersectoral partnerships, and mediator of relationships between school, family, and support services.

Furthermore, the importance of active listening, pedagogical leadership, and ethical commitment to the principles of inclusion is emphasized. It is concluded that the performance of school managers is crucial for consolidating an inclusive school culture, making it necessary to expand investments in critical training, institutional support, and the strengthening of collaborative practices that sustain the transformation of schools into truly democratic and equitable spaces.

Keywords: special education; school management; democratic management.

Educación Inclusiva y los Retos de la Gestión Escolar: Identidad y Práctica de los Equipos de Gestión Educativa

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo analizar, por medio de una revisión de la literatura, los desafíos enfrentados por la gestión escolar en el ámbito de la Educación Inclusiva, con énfasis en las cuestiones relacionadas con la identidad y la actuación de los gestores escolares. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión sistemática de la literatura, con un recorte temporal entre los años 2014 y 2024, utilizando el Portal de Periódicos de CAPES y la estrategia de búsqueda “educación inclusiva” y “gestión escolar”. Se seleccionaron 13 estudios que abordaban directamente la intersección entre estos temas. El análisis permitió identificar dos ejes centrales: los desafíos enfrentados por los gestores escolares y sus formas de actuación en la promoción de la inclusión. La revisión indicó que los principales obstáculos están relacionados con la precariedad de las condiciones estructurales, la fragilidad de la formación continua, la distancia entre las normativas y las prácticas pedagógicas, y las dificultades para implementar una gestión democrática. Por otro lado, las investigaciones destacaron el papel estratégico del gestor como articulador de procesos formativos, promotor de alianzas intersectoriales y mediador de relaciones entre la escuela, la familia y los servicios de apoyo. Además, se resalta la importancia de la escucha activa, del liderazgo pedagógico y del compromiso ético con los principios de la inclusión. Se concluye que la actuación del gestor escolar es determinante para la consolidación de una cultura escolar inclusiva, siendo necesario ampliar las inversiones en formación crítica, apoyo institucional y fortalecimiento de prácticas colaborativas que sustenten la transformación de la escuela en un espacio verdaderamente democrático y equitativo.

Palabras clave: educación especial; gestión escolar; gestión democrática.

Introdução

A consolidação da Educação Inclusiva como princípio norteador das políticas educacionais brasileiras tem exigido não apenas mudanças nas práticas pedagógicas e nas estruturas institucionais, mas, sobretudo, uma reconfiguração das formas de organização e gestão escolar. Ao refletir sobre as propostas voltadas à Educação Inclusiva, torna-se evidente que não basta

apenas uma transformação de mentalidades para garantir o acesso e o sucesso escolar de todos. Conforme argumentam Sanches e Teodoro (2006), é imprescindível que sejam asseguradas condições adequadas e recursos específicos, ajustados às particularidades de cada contexto, para que a inclusão escolar se concretize de maneira efetiva e assertiva. Nesse cenário, a inclusão é compreendida como um compromisso ético e político, que pressupõe o reconhecimento e a valorização da diversidade presente nas salas de aula. Conforme aponta Rodrigues (2006), esse paradigma educacional tem como base a heterogeneidade, rompendo com práticas historicamente excludentes dirigidas aos estudantes elegíveis da Educação Especial.

Nessa direção, é importante distinguir que “Educação Inclusiva” não se confunde com “Educação Especial”. Enquanto a Educação Especial se refere ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, a Educação Inclusiva deve ser entendida como um movimento filosófico, político e pedagógico que busca garantir a participação plena de todos os sujeitos historicamente marginalizados da escola, incluindo, mas não se limitando, às pessoas com deficiência Oliveira (2023). Essa distinção fortalece a compreensão de que a inclusão social se relaciona à justiça social e à democratização do acesso ao conhecimento.

Dessa maneira, a escola assume a responsabilidade de adaptar-se às singularidades de todos os seus estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou cognitivas. Neste contexto de transformação, a gestão escolar ocupa um lugar central, por representar o primeiro ponto de escuta e acolhimento das famílias e dos estudantes, sobretudo daqueles que se enquadram como elegíveis da Educação Especial. Assim, compete a essa equipe gestora articular, junto ao corpo docente e aos demais profissionais da escola, estratégias que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos, com base nos princípios da equidade e da justiça social.

No entanto, limitar a gestão democrática apenas à figura dos gestores escolares pode reproduzir modelos hierárquicos que concentram o poder em representantes do Estado. A democracia escolar, conforme defendem Libâneo (2012) e Paro (2016), deve ser compreendida como prática coletiva, que se sustenta em órgãos colegiados representativos da comunidade, tais como conselhos

escolares, associações de familiares e grêmios estudantis. Esses espaços historicamente contribuem para a participação popular e para a descentralização das decisões, ampliando o alcance da gestão democrática e fortalecendo a corresponsabilidade entre escola, famílias e estudantes.

Para compreender como essa atuação se concretiza no cotidiano escolar, é necessário refletir sobre o próprio conceito de gestão e as representações que ele carrega no contexto educacional. Ao se mencionar o termo “gestão”, frequentemente evocam-se ideias associadas à autoridade, ao controle organizacional e a modelos de liderança centralizada. Entretanto, quando esse conceito é situado no contexto educacional, especialmente no campo da gestão escolar, diversas questões surgem: Quem são os profissionais que integram essa estrutura? Quais funções exercem? De que maneira suas decisões e práticas repercutem diretamente nos processos pedagógicos? Compreender a composição e as atribuições da equipe gestora é essencial para analisar o cotidiano escolar, refletir sobre as práticas inclusivas e vislumbrar caminhos que promovam uma educação pública mais democrática, justa e comprometida com a qualidade social. Como destacam Dantas e Acosta (2018), é a partir da sensibilidade e da escuta ativa por parte dos gestores que se fortalecem os vínculos entre escola e comunidade, viabilizando ações pedagógicas mais humanizadas e coerentes com os princípios da Educação Inclusiva.

Refletir sobre a composição, as funções e a dinâmica de atuação desses sujeitos são essenciais para compreender o funcionamento da escola, especialmente no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. Conhecer a estrutura e os papéis da gestão escolar constitui, portanto, um passo fundamental para pensar os desafios e as possibilidades de uma educação comprometida com os princípios da democracia, da equidade e da qualidade social.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB) a gestão educacional brasileira passou a ser orientada por uma perspectiva democrática, que valoriza a participação ativa dos profissionais da Educação e da comunidade escolar na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Essa diretriz visa garantir que as propostas pedagógicas estejam em consonância com as realidades locais e as especificidades socioculturais de cada contexto educacional.

Diante desse panorama, os princípios da gestão democrática não apenas orientam o papel do gestor escolar, mas também exercem influência decisiva sobre as ações inclusivas adotadas pela escola, impactando diretamente a forma como essas práticas se concretizam na rede regular de ensino. Compreender a dinâmica da gestão escolar implica, portanto, reconhecer não apenas sua relevância no processo de construção de uma Educação Inclusiva, mas também identificar os profissionais que a constituem e analisar, de forma crítica, as funções que exercem na promoção de uma educação equitativa e socialmente referenciada.

Os gestores escolares são compreendidos como os responsáveis pela condução dos processos de liderança pedagógica e administrativa nas instituições de ensino, incluindo diretores, coordenadores pedagógicos e, em determinadas redes, supervisores escolares. Cada um desses sujeitos desempenha funções específicas e, ao mesmo tempo, interdependentes, cujas ações impactam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e o fortalecimento de uma cultura escolar pautada nos princípios da inclusão, da diversidade e da justiça social. Segundo Lück (2009), o diretor escolar exerce o papel de líder pedagógico, sendo responsável por promover condições favoráveis ao trabalho docente, incentivar a participação coletiva, acolher a comunidade escolar, estabelecer parcerias estratégicas e articular os recursos disponíveis para potencializar a aprendizagem de todos os estudantes.

O coordenador pedagógico, por sua vez, exerce um papel fundamental no acompanhamento e na orientação do trabalho docente, promovendo a formação continuada e incentivando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Conforme destaca Veiga (2001), esse profissional atua como articulador do processo educativo, contribuindo para a qualificação do ensino e para a consolidação de uma proposta pedagógica alinhada aos princípios da inclusão.

Além disso, o supervisor escolar quando presente na estrutura da rede de ensino desempenha um papel relevante na mediação entre as diretrizes das políticas públicas e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Sua função envolve garantir que os princípios da equidade e da inclusão escolar estejam contemplados nos documentos institucionais, nos processos formativos e nas ações pedagógicas da escola.

Nessa perspectiva, a gestão escolar deixa de se configurar apenas como um espaço de decisões administrativas e burocráticas,

assumindo o papel de um núcleo de liderança ética e pedagógica, comprometida com a justiça social, com a garantia do direito à aprendizagem e com a promoção de uma escola inclusiva para todos. A atuação dos gestores, nesse contexto, vai além da administração de recursos e do cumprimento de normas: exige uma liderança comprometida com valores democráticos, com a escuta ativa dos diferentes atores escolares e com a construção coletiva de práticas educacionais que promovam a participação e o pertencimento de todos os estudantes (Paro, 2001; Veiga, 2013).

A importância dos gestores escolares na efetivação da inclusão escolar reside, portanto, em sua capacidade de promover uma cultura institucional que compreenda a diferença não como limitação, mas como dimensão inerente ao processo educativo. Segundo Capellini e Mendes (2007), uma gestão escolar inclusiva pressupõe ações que vão além da garantia do acesso e da permanência dos estudantes elegíveis da Educação Especial; exige também a reorganização do trabalho pedagógico, o investimento na formação continuada dos professores e o fortalecimento do diálogo com os serviços de apoio especializados. Nesse sentido, Glat (2007) ressalta que a inclusão demanda uma reestruturação ampla da escola, abrangendo não apenas a formação da equipe docente e gestora, mas também a revisão das formas de interação entre os segmentos escolares, a reorganização da estrutura, do projeto político-pedagógico, dos recursos didáticos, das metodologias e das práticas avaliativas. Essa transformação envolve diretamente a gestão escolar e os sistemas educacionais, evidenciando o papel central dos gestores no processo de efetivação da Educação Inclusiva.

No entanto, implementar essa proposta no cotidiano escolar é uma tarefa complexa, atravessada por alguns desafios. Soma-se a esses obstáculos a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos gestores, que devem se compreender não apenas como administradores escolares, mas como líderes pedagógicos com responsabilidade social e política diante das desigualdades educacionais (Lück, 2009).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, os desafios enfrentados pela gestão escolar no âmbito da Educação Inclusiva, com ênfase nas questões relacionadas à identidade e à atuação dos gestores. Parte-se do entendimento de que a construção de uma escola inclusiva demanda uma liderança que, para além da gestão

de processos, seja capaz de inspirar, mobilizar e sustentar práticas democráticas, dialógicas e transformadoras.

Método

Essa pesquisa caracterizou-se como um estudo documental e bibliográfico, cuja finalidade é subsidiar as reflexões acerca da interface entre Educação Inclusiva e gestão escolar. A pesquisa documental, conforme Gil (2008), consiste na análise crítica e sistemática de documentos e publicações acadêmicas, visando compreender fenômenos sociais a partir dos registros disponíveis. Já a pesquisa bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2010), utiliza-se de material já publicado, sobretudo livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer e analisar contribuições teóricas acumuladas sobre determinado objeto de estudo.

Com o intuito de garantir a atualidade e a relevância do corpus analisado, foi realizada uma busca sistemática no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo o período de 2014 a 2024. Esse recorte temporal foi definido a fim de contemplar as discussões mais recentes acerca da temática. A estratégia de busca envolveu os descritores “Educação Inclusiva” *and* “gestão escolar”, combinados com o operador booleano *and*, com o objetivo de localizar produções que tratassem diretamente da interseção entre os dois campos.

O processo de seleção dos estudos seguiu as orientações metodológicas propostas por Gil (2008), que destaca a necessidade de critérios bem definidos para a escolha do material a ser analisado. Foram considerados como critérios de inclusão: (a) afinidade direta com o objetivo da pesquisa; (b) publicação no período de 2014 a 2024; (c) disponibilidade de acesso ao texto completo; (d) publicação em português, inglês ou espanhol; e (e) relevância teórica para o campo da gestão escolar em interface com a inclusão. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados: (a) trabalhos duplicados; (b) resumos ou comunicações sem acesso ao texto integral; e (c) publicações que tratassem exclusivamente da Educação Especial sem interface com a gestão escolar. Tais critérios foram adotados a fim de assegurar clareza metodológica, transparência e reprodutibilidade ao processo de seleção.

Após a leitura dos títulos, resumos e objetivo geral, 13 publicações foram selecionadas por atenderem a esses critérios e por

contribuírem significativamente para a análise crítica do papel da gestão escolar na promoção de uma educação inclusiva.

Além disso, com o objetivo de assegurar maior rigor metodológico, transparência e reprodutibilidade ao processo de seleção dos estudos, foram adotadas as diretrizes do protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). A utilização do PRISMA permitiu a organização sistemática das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos artigos, seguindo a lista de verificação composta por 27 itens distribuídos em sete seções (título, resumo, introdução, métodos, resultados, discussão e outras informações). O fluxograma PRISMA 2020 foi utilizado para representar visualmente essas etapas, contribuindo para a clareza do processo e a confiabilidade dos resultados (Page *et al.*, 2022).

Resultados e discussões

O quadro a seguir ilustra os artigos selecionados nesta revisão de literatura, apresentando informações como autores, título do estudo, objetivo e ano de publicação.

Quadro 1 - Revisão de literatura

Autores	Título	Objetivo
Reis e Gouveia (2023)	Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva	Refletir sobre os aspectos da gestão escolar enquanto rede de apoio indispensável nos aspectos da inclusão educacional.
Azevedo (2022)	Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: o que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte	Analisar percepções de gestores de escolas públicas sobre a relação entre educação, diversidade e escola inclusiva.
Anunciação e Fernandes (2021)	Gestão educacional e inclusão na produção científica brasileira	Identificar o estado da arte da produção científica sobre gestão educacional na perspectiva da inclusão na última década.
Alves e Ferrazzo (2021)	Gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva: o que consta nos documentos oficiais	Mapear as diretrizes que constam nos documentos oficiais sobre a gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva, para compreender o papel e as possibilidades do gestor na ampliação da integração e permanência escolar.

Autores	Título	Objetivo
Xavier e Bredi (2021)	Educação especial: desafios e possibilidades da articulação pedagógica	Analisar as possibilidades de articulação pedagógica entre o trabalho dos professores de educação especial e dos professores do ensino comum a partir da gestão escolar.
Viotto e Vitaliano (2020)	O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Descrever um processo de intervenção realizado junto a uma supervisora pedagógica de uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais
Koehler <i>et al.</i> (2020)	Gestão escolar e formação continuada: proposições para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH	Evidenciar a importância da gestão escolar para a formação continuada de professores a respeito do tema Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
Brero <i>et al.</i> (2019)	Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva	Analisar se a gestão escolar é democrática e inclusiva
Dantas e Acosta (2018)	Gestão Escolar: assessoria pedagógica para o atendimento de crianças Down	Determinar as formas de intervenção da gestão escolar para tornar efetiva a inclusão de crianças Down em classes regulares de ensino, sua aprendizagem e desenvolvimento.
Rosa e Menezes (2017)	Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído	Conhecer discursos produzidos por gestores de escolas regulares, procurando problematizar seus efeitos na produção do aluno incluído.
Silva <i>et al.</i> (2016)	O trabalho colaborativo como apoio à gestão escolar inclusiva	Abordar de que maneira o trabalho colaborativo, a partir da concepção de educação inclusiva, tem sido adotado em uma escola de ensino fundamental da rede pública no interior do oeste paulista, considerando o trabalho da gestão escolar.

Autores	Título	Objetivo
Figueiredo et al. (2016)	A pesquisa colaborativa em contexto de inclusão escolar	Identificar as características das práticas de gestão escolar e de ensino e, ainda, de construir, em cooperação com os atores da escola, estratégias de acompanhamento, visando à transformação das práticas de gestão e de ensino em uma perspectiva de educação inclusiva.
Rodrigues e Rampelotto (2014)	Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos	Analisar como a gestão democrática possibilita o reconhecimento social da alteridade surda; observar os conflitos inerentes ao processo de educação inclusiva, referenciada na Política Nacional de Educação Especial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A análise dos artigos selecionados na revisão de literatura permitiu identificar categorias recorrentes que estruturam a discussão sobre a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva. As produções acadêmicas analisadas abordam o tema a partir de diferentes perspectivas teóricas e contextos educacionais, mas convergem em torno de dois grandes eixos temáticos: os desafios enfrentados pela gestão escolar e a atuação dos gestores na construção da Educação Inclusiva. A seguir, essas categorias são discutidas com base nos estudos analisados, evidenciando como cada uma contribui para a compreensão crítica do papel da gestão escolar na efetivação da Educação Inclusiva.

Desafios da gestão escolar na Educação Inclusiva

Os desafios enfrentados pela gestão escolar emergem de forma transversal nos estudos analisados, abrangendo desde barreiras estruturais até dificuldades relacionadas à formação profissional e à articulação entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas cotidianas. Esses obstáculos não se restringem a contextos específicos ou regionais, sendo observados tanto em áreas remotas quanto em centros urbanos. Azevedo (2022) amplia essa discussão ao evidenciar que, mesmo em ambientes urbanos, a atuação dos gestores é significativamente comprometida pela ausência de apoio

técnico especializado, pelo desconhecimento das normativas que regem a Educação Especial e pela resistência de parte da equipe escolar em implementar práticas inclusivas. A relação entre gestão escolar e documentação oficial é discutida por Alves e Ferrazzo (2021), que identificam discrepâncias entre as diretrizes prescritas em documentos normativos e as práticas efetivas das escolas. Essa tensão também é analisada por Anunciação e Fernandes (2021), que destacam a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação de gestores e organização do trabalho pedagógico inclusivo.

Outro desafio relevante é a fragilidade da formação continuada para o enfrentamento das demandas da inclusão escolar. Koehler *et al.* (2020), Xavier e Bridi (2021) apontaram lacunas na preparação dos gestores para lidar com a diversidade, incluindo estudantes com TDAH e outras especificidades. A ausência de formação crítica e de planejamento estruturado pode gerar conflitos e sobrecarga, como destacaram Vilaronga e Mendes (2014).

Com o intuito de enfrentar tais desafios, é fundamental a gestão escolar garantir aos profissionais da Educação oportunidades de formação continuada, assegurar condições adequadas de trabalho e viabilizar momentos específicos para o co-planejamento pedagógico, conforme argumentam Capellini e Zerbato (2019).

Por fim, os estudos de Rodrigues e Rampelotto (2014), Arantes-Brero *et al.* (2019) e Silva *et al.* (2016) evidenciaram que, apesar do discurso amplamente difundido sobre a importância da gestão democrática e participativa nas normativas educacionais, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar. Esses entraves manifestam-se, principalmente, na centralização das decisões em instâncias restritas, o que limita a autonomia das escolas e restringe o protagonismo dos diversos atores envolvidos, como professores, famílias e comunidade local.

Essa centralização dificulta a construção coletiva e o compartilhamento de responsabilidades, essenciais para a implementação efetiva da inclusão escolar. A baixa participação das famílias e da comunidade no planejamento pedagógico inclusivo representa uma lacuna crítica, pois priva o processo educativo do enriquecimento proporcionado pela diversidade de saberes, experiências e perspectivas que esses atores podem oferecer. Além disso, a ausência de uma participação efetiva pode comprometer a legitimidade das decisões tomadas e pode gerar resistência ou falta de compromisso com as ações propostas.

Nesse ponto, cabe destacar que a democracia escolar não deve restringir-se à figura da equipe gestora. A participação ativa da comunidade se concretiza, historicamente, por meio dos órgãos colegiados, conselhos de escola, associações de familiares e grêmios estudantis que ampliam a representatividade e fortalecem a descentralização do poder. Paro (2016) reforça que a gestão democrática deve assegurar espaços efetivos de participação, garantindo transparência, corresponsabilidade e justiça social.

Ademais, a fragilidade dos canais de comunicação e a pouca transparência nos processos decisórios contribuem para o distanciamento entre gestão e comunidade escolar, enfraquecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de estratégias que promovam a ampliação da participação social na gestão escolar, por meio da criação de espaços democráticos de diálogo, da capacitação dos envolvidos para o exercício da cidadania ativa e do fortalecimento das redes de colaboração entre escola, famílias e comunidade.

Para superar esses desafios, torna-se fundamental que a gestão escolar adote práticas que descentralizem o poder, incentivem a escuta ativa e valorizem as contribuições dos diversos segmentos da comunidade escolar, consolidando a gestão democrática como um processo vivo e dinâmico, capaz de responder às demandas da educação inclusiva de forma efetiva e sustentável. Nesse sentido, Paro (2016) ressalta que a gestão democrática da escola pública deve garantir a participação dos diferentes atores do ambiente escolar nas decisões cotidianas, promovendo uma cultura institucional baseada no diálogo, na corresponsabilidade e na justiça social.

Atuação dos gestores na construção da Educação Inclusiva

Apesar dos desafios, os artigos analisados também destacaram possibilidades concretas de atuação dos gestores na promoção de uma Escola Inclusiva, especialmente quando assumem uma postura articuladora, ética e transformadora.

No campo da identidade e papel do gestor, Reis e Gouveia (2020) destacaram a importância da liderança pedagógica na mediação entre as políticas de inclusão e a prática docente. Os autores reforçaram que a escuta ativa e a construção de vínculos

com os diferentes segmentos escolares são aspectos fundamentais da atuação gestora. Rosa e Menezes (2017), por sua vez, discutiram como os discursos e práticas gestoras podem reforçar ou desconstruir estigmas associados aos estudantes incluídos.

A atuação gestora também se manifesta na articulação entre os serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe pedagógica e as famílias dos estudantes. Xavier e Bridi (2021) e Dantas e Acosta (2018) ressaltaram o papel do gestor como elo fundamental entre os professores da sala comum, os profissionais da Educação Especial e os demais atores escolares. Nesse contexto, Vilaronga e Mendes (2014) destacaram que reuniões esclarecedoras sobre o AEE são essenciais para diminuir as inseguranças das famílias e fortalecer a corresponsabilidade entre escola e família no processo de escolarização dos estudantes elegíveis para a Educação Especial. Essas ações promovem um diálogo transparente e a construção de vínculos de confiança, elementos indispensáveis para o êxito da inclusão escolar.

É nesse ponto que ganha destaque a contribuição de Figueiredo *et al.* (2016), cujo trabalho sobre pesquisa colaborativa evidencia a potência da coautoria entre gestores, professores e demais atores escolares. Ao envolver os diferentes segmentos em processos de investigação compartilhada, os gestores deixam de assumir apenas o papel de administradores e se posicionam como mediadores de práticas reflexivas e inovadoras, capazes de potencializar respostas inclusivas mais contextualizadas. Essa perspectiva demonstra como a gestão escolar pode extrapolar a função normativa e administrativa, aproximando-se de uma liderança pedagógica efetivamente inclusiva.

Ao mediar essa comunicação, os gestores ampliaram seu papel tradicional, posicionando-se como facilitadores de relações colaborativas que envolvem todos os segmentos da comunidade escolar. Essa mediação pode contribuir para alinhar expectativas, superar resistências e assegurar que as políticas de inclusão sejam efetivamente implementadas no cotidiano escolar. Além disso, o engajamento familiar, quando conduzido de forma adequada, favorece o acompanhamento mais próximo das necessidades dos estudantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Para Libâneo (2012), a participação da família é um elemento essencial na democratização da escola, pois fortalece a corresponsabilidade no processo educativo

e amplia o alcance das ações pedagógicas, especialmente em contextos de diversidade.

Complementando essa perspectiva, Figueiredo *et al.* (2016) apontaram que a coautoria entre gestores e professores, por meio da pesquisa colaborativa, potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e responsivas à diversidade presente nas escolas.

Além disso, os estudos apontaram para a atuação do gestor como agente de transformação institucional. Reis e Gouveia (2023), em sua publicação mais recente, defendem que a gestão inclusiva ultrapassa a figura do professor especializado, devendo ser compreendida como compromisso coletivo. O gestor, nesse contexto, é responsável por tensionar a cultura escolar, promover espaços de formação continuada, incentivar o diálogo entre os profissionais e garantir que os princípios da inclusão estejam presentes em todas as dimensões da vida escolar.

Esses achados indicam que, embora o contexto da escola pública brasileira imponha limites concretos à atuação gestora, há experiências e estratégias que demonstram o potencial de uma gestão comprometida com a equidade, a justiça social e os direitos educacionais de todos os estudantes.

O panorama apresentado indica que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, a gestão escolar pode exercer papel transformador e estratégico na construção da educação inclusiva. Para tanto, é necessário que os gestores desenvolvam competências específicas, como a liderança pedagógica, a articulação interprofissional e a capacidade de mobilizar a comunidade escolar. Além disso, políticas públicas devem assegurar formação continuada adequada e condições estruturais que viabilizem essa atuação.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura, os desafios enfrentados pela gestão escolar no âmbito da Educação Inclusiva, com ênfase nas questões relacionadas à identidade e à atuação dos gestores. A análise dos estudos selecionados evidencia que a gestão escolar ocupa um lugar estratégico na consolidação da Educação Inclusiva como prática concreta no cotidiano das escolas brasileiras. A inclusão, compreendida como um princípio ético, político e pedagógico,

exige ações coordenadas e intencionais que vão além do cumprimento de legislações. Nesse cenário, o gestor escolar não apenas desempenha funções administrativas, mas assume o papel de articulador de processos que envolvem a cultura, a estrutura e as práticas pedagógicas da escola.

Ao investigar os desafios enfrentados e as formas de atuação dos gestores, observa-se que, embora o discurso da inclusão tenha conquistado espaço nas políticas públicas educacionais e nas orientações normativas, sua efetivação ainda encontra limites reais. Persistem barreiras que dificultam a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, entre elas a fragilidade da formação continuada dos profissionais da Educação, o distanciamento entre os documentos oficiais e as práticas escolares, a centralização das decisões e a baixa participação das famílias e da comunidade nos processos pedagógicos.

Tais entraves revelaram que a implementação da inclusão escolar não se dá apenas por meio da normatização legal, mas exige uma transformação profunda na cultura organizacional da escola. Trata-se de uma mudança de paradigma que desafia práticas cristalizadas, questiona modelos tradicionais de ensino e gestão, e exige abertura ao diálogo, à escuta e à construção coletiva.

Nessa direção, a gestão democrática precisa ir além da figura da equipe gestora, incorporando órgãos colegiados, como conselhos escolares, associações de familiares e grêmios estudantis, que ampliam a participação social e reforçam a descentralização das decisões (Libâneo, 2012; Paro, 2016). Sob essa perspectiva, a identidade do gestor escolar precisa ser repensada: ele deixa de ser apenas o executor de diretrizes burocráticas e passa a ser o sujeito político capaz de tensionar, mobilizar e inspirar a comunidade escolar.

Por outro lado, os estudos também apontaram para caminhos possíveis e experiências exitosas que revelam o potencial transformador da gestão escolar quando fundamentada em princípios de equidade, justiça social e reconhecimento da diversidade. A liderança pedagógica, a escuta ativa dos docentes e das famílias, a mediação entre políticas públicas e contextos escolares, a valorização do trabalho colaborativo e a construção de parcerias intersetoriais emergem como dimensões fundamentais de uma gestão comprometida com a inclusão.

Destaca-se, ainda, que a atuação do gestor escolar precisa estar articulada à criação de espaços formativos contínuos, voltados não

apenas para professores, mas também para os próprios gestores, de modo a desenvolver competências específicas para lidar com a diversidade escolar. Esses espaços devem ser críticos, reflexivos e coletivos, e não apenas normativos ou pontuais.

Outro aspecto central é a possibilidade de criação de ambientes escolares democráticos, em que a participação de professores, estudantes, famílias e demais profissionais da escola seja incentivada e valorizada. A efetivação da Educação Inclusiva demanda, portanto, uma gestão que mobilize e articule os diferentes segmentos escolares, reconhecendo a democracia como prática coletiva e compromisso compartilhado.

A gestão inclusiva pressupõe processos decisórios descentralizados, pautados no diálogo, na corresponsabilidade e na transparência. Assim, o gestor deixa de ocupar uma posição isolada de comando e pode se tornar um facilitador de processos coletivos, capaz de fortalecer o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos.

A articulação com os serviços de apoio como saúde, assistência social, psicologia e atendimento educacional especializado também se destaca como função estratégica do gestor. Essa rede de suporte possibilita respostas mais integradas e eficazes às necessidades dos estudantes, especialmente os da Educação Especial. A ação articuladora do gestor, nesse caso, amplia o alcance das intervenções pedagógicas e fortalece o compromisso da escola com o desenvolvimento pleno de todos os seus estudantes.

Contudo, é importante reconhecer as limitações da presente pesquisa. A escolha por utilizar exclusivamente o Portal de Periódicos da CAPES como base de dados restringe o escopo dos estudos analisados, limitando a diversidade de abordagens e experiências internacionais sobre o tema. A inclusão de bases de dados internacionais, como *Scopus*, *ERIC* ou *Web of Science*, poderia ampliar a compreensão acerca da atuação gestora na educação inclusiva, possibilitando a identificação de outros indicadores relevantes, bem como o acesso a práticas e políticas educacionais adotadas em diferentes contextos socioculturais. Essa ampliação representaria um enriquecimento teórico e comparativo, contribuindo para uma análise mais abrangente dos desafios e potencialidades da gestão escolar inclusiva.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a identidade e o papel do gestor escolar na promoção da inclusão requer mais do que

boa vontade ou cumprimento de exigências legais. É necessário garantir condições materiais, apoio institucional, autonomia pedagógica e oportunidades formativas contínuas. Uma escola cada vez mais inclusiva e democrática não se constrói por meio de decretos unicamente, mas por meio de práticas concretas, sensíveis e articuladas, o gestor escolar é peça-chave nesse processo, mas sua ação precisa estar vinculada à participação coletiva da comunidade escolar e ao fortalecimento dos órgãos colegiados.

Assim, a efetivação da Educação Inclusiva demanda uma gestão que não apenas administre, mas que mobilize, escute, articule e transforme. Uma gestão que compreenda a inclusão escolar como compromisso coletivo e horizonte ético da Educação pública, que acolha a diversidade como potência e que, por meio de ações planejadas, construa diariamente uma escola que pertence a todos e para todos.

Referências

ALVES, Paulo Henrique; FERRAZZO, Débora. Gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva: o que consta nos documentos oficiais. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

ANUNCIAÇÃO, Daniele Vieira Araújo; FERNANDES, Wania Ribeiro. Gestão educacional e inclusão na produção científica brasileira. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e25610917969-e25610917969, 2021.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort et al. Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva. **InFor**, v. 5, n. 1, p. 102-118, 2019.

BARROS, Débora. O trabalho colaborativo como apoio à gestão escolar inclusiva. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 13, n. esp., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/CH.2016.V13.NESP.000859>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, ano 134, n. 248, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 113-128, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019. Disponível em: [sem link]. Acesso em: 17 jun. 2025.

DA ROSA, Denise Ferreira; DE MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Gestão escolar e a produção discursiva do aluno incluído. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 6, n. 11, p. 85-100, 2017.

DA SILVA XAVIER, Maíra; DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. Educação especial: desafios e possibilidades da articulação pedagógica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 17, p. e0004-e0004.

DANTAS, Denise Rodrigues; ACOSTA, Juan Pablo Weschollek. Gestão Escolar: Assessoria Pedagógica para o Atendimento de Crianças Down. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 12, n. 42, p. 676-687, 2018.

DE ARAUJO REIS, Anderson; ALVES, Rosahyarah. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

DE AZEVEDO, Crislane Barbosa. Escola Inclusiva, Diversidade e Gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 24, p. 14, 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira et al. A pesquisa colaborativa em contexto de inclusão escolar. **InFor**, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, 210 p

KOEHLER, Isisleine Dias et al. Gestão escolar e formação continuada: proposições para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, v. 7, n. 13, p. 37-50, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar e qualidade da educação: uma abordagem baseada em resultados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Grazielle Rodrigues Vieira de. **Educação especial e educação inclusiva: uma análise do Atendimento Educacional Especializado**. 2023. 63 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro

Preto, Mariana, 2023. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/5574>. Acesso em 15 set.2025

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: Diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 31, n. 1, e2022107, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742022000100007>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. 2016. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf Acesso em 01 jul. 2025.

RODRIGUES, David. Dez ideias mal feitas sobre educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, David *et al.* (orgs.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira. **Gestão democrática e luta por reconhecimento na educação de surdos**. 2010.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, 2006, p. 63-83.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marisa (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 440-464, 2020.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 8/10/2025

Políticas de inclusão pública nas universidades estatais chilenas: análise preliminar e contribuições ao ethos identitário

Resumo: Este artigo aborda os desafios da implementação de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência e neurodiversidade nas universidades estaduais chilenas. Com base em marcos internacionais e regulamentações nacionais, são apresentados os resultados preliminares da avaliação institucional realizada nas 18 universidades estaduais chilenas para identificar lacunas em políticas, práticas e cultura. A metodologia é qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo baseado em análise documental. Os resultados demonstram progresso em direção à declaração de inclusão nas Visões e Missões, Modelos Educacionais, Planos Estratégicos, Unidades ou Programas de Apoio e Vias Especiais de Admissão. No entanto, nem todas as instituições cumprem as regulamentações atuais, e há acentuada heterogeneidade entre elas, com maior fragilidade no estabelecimento de estruturas organizacionais institucionais, nas Vias Especiais de Admissão e na implementação de Ajustes Razoáveis. A conclusão é que as universidades estaduais têm a responsabilidade ética de promover práticas inclusivas que fortaleçam a equidade, a diversidade e a justiça social e que, para isso, devem mudar os paradigmas pelos quais a deficiência e a neurodiversidade são abordadas. Os resultados permitirão o desenvolvimento de estratégias institucionais voltadas à redução da desigualdade educacional, reafirmando a identidade e o papel transformador das universidades públicas, conduzindo a sociedades mais democráticas, equitativas e sustentáveis, com uma abordagem interseccional, interdisciplinar e em rede.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Neurodiversidade Políticas Públicas.

Arlett Verona Krause Arriagada
Universidad de La Frontera, Chile
arlett.krause@ufrontera.cl

Susana Amanda Rodríguez Morales
Universidad de Los Lagos, Chile
s.rodriguez@ulagos.cl

Pia Javiera Ávalos Quevedo
Universidad de Atacama, Chile
pia.avalos@uda.cl

Public inclusion policies in Chilean state universities: preliminary analysis and contributions to the identity ethos

ABSTRACT: This article addresses the challenges involved in implementing public inclusion policies for persons with disabilities and neurodivergent individuals within Chilean State Universities. Drawing on international frameworks and national regulations, it presents preliminary results from an institutional diagnostic conducted across the 18 State Universities of Chile, aimed at identifying gaps in policies, practices, and institutional culture. The study employs a qualitative methodology with an exploratory and descriptive design, based on document analysis. The results highlight progress in incorporating inclusion into institutional Vision and Mission statements, Educational Models, Strategic Plans, support units or programs, and Special Admission Pathways. However, not all institutions comply with current regulations, and significant heterogeneity is observed among them. The greatest weaknesses are found in the establishment of

institutional structures, the development of Special Admission Pathways, and the implementation of Reasonable Accommodations. It is concluded that state universities bear an ethical responsibility to promote inclusive practices that strengthen equity, diversity, and social justice. To achieve this, they must shift the prevailing paradigms through which disability and neurodiversity are approached. The findings will support the development of institutional strategies aimed at reducing educational inequality, while reaffirming the identity and transformative role of state universities in building more democratic, equitable, and sustainable societies—through intersectoral, interdisciplinary, and network-based approaches.

Keywords: Inclusion; Disability; Neurodiversity; Public Policy

Políticas públicas de inclusión en universidades estatales chilenas: análisis preliminar y aportes al Ethos identitario¹

RESUMEN: Este artículo aborda los desafíos de la implementación de las políticas públicas de inclusión para personas con discapacidad y neurodiversidad en las universidades estatales chilenas. A partir de marcos internacionales y normativas nacionales, se presentan los resultados preliminares de un diagnóstico institucional en las 18 universidades del Estado de Chile para identificar brechas en políticas, prácticas y cultura. La metodología es de tipo cualitativo, con un diseño de alcance exploratorio-descriptivo, basado en el análisis documental. Los resultados evidencian avances respecto de la declaración de la inclusión en las Visiones y Misiones, Modelos Educativos, Planes estratégicos, Unidades o programas de acompañamiento y Vías de Ingreso Especial. No obstante, no todas las instituciones dan cumplimiento a la normativa vigente, observándose marcada heterogeneidad entre ellas, con mayores fragilidades en la instalación de orgánicas institucionales, en las Vías de Ingreso Especial y en la implementación de los Ajustes Razonables. Se concluye que las universidades estatales tienen una responsabilidad ética de promover prácticas inclusivas que fortalezcan la equidad, la diversidad y la justicia social y que, para ello, deben transformar los paradigmas desde los cuales se aborda la discapacidad y la neurodiversidad. Los hallazgos permitirán la elaboración de estrategias institucionales orientadas a reducir la desigualdad educativa, reafirmando la identidad y rol transformador de las universidades estatales, hacia sociedades más democráticas, equitativas y sostenibles, con una mirada interseccional, interdisciplinar y de trabajo en red.

Palabras clave: Inclusión; Discapacidad; Neurodiversidad; Políticas Públicas.

¹ Se agradece en forma especial la contribución de María Virginia Ávila, Braulio Sandoval, Loreto Eyzaguirre, Pablo Ampuero, Fredy Alonso, Elizabeth Álvarez, Cristian Blanco, María Teresa Hidalgo, Skarlett Seit, Carol Uribe, Gloria Benavides, Richard Rocha, Jessica Aguilar, Maribel Mora, Nicol Ahern y Jacqueline Briones.

Introducción

La inclusión universitaria implica la generación de oportunidades de acceso, progreso y egreso universitario para todo el estudiantado, identificando y reduciendo aquellas barreras que obstaculizan su participación (Gil-Llambías et al., 2019). Se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de la Agenda 2030, que

instan a los países a “asegurar una educación inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018. p.20). Se establece como uno de sus indicadores principales, el aseguramiento de la equidad y la inclusión a través de la educación, abordando todas las formas de exclusión y marginalización, vulnerabilidad e inequidad en el acceso, participación, retención y en los resultados educativos (UNESCO, 2015, p. 8).

En Chile, según el Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2022), el 17,6% de la población mayor de 18 años presenta algún grado de discapacidad, lo que equivale a 2.703.893 personas. Un estudio similar realizado en 2015 indicó que solo el 9,1% de las personas adultas completa la educación superior, en comparación con el 20% de la población sin discapacidad que alcanza este nivel educativo; en 2022, se ha revelado que el 15,7% de personas adultas con discapacidad completa la educación superior, en comparación con el 23% de la población sin discapacidad. Si bien se observa una incipiente evolución en la tasa de finalización de estudios superiores, se aprecia una brecha significativa en el acceso y la culminación de la educación superior entre personas con y sin discapacidad, evidenciando la necesidad de cambios a nivel del sistema y de las instituciones.

La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas (Unesco, 2015). Lo anterior invita a considerar los aspectos centrales para abordar la inclusión, entendida como un proceso que implica: a) la búsqueda permanente de mejores formas de atender a la diversidad, en donde el tiempo es un factor relevante; b) presencia, participación y éxito en el sistema; c) identificación y eliminación de barreras; d) con énfasis en grupos en situación de riesgo, marginación o exclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

En Chile, en el año 2012, se crea la *Red de Educación Superior Inclusiva* (RESI), que agrupa a instituciones públicas y privadas (Krause y García, 2025). En 2016 se funda, la *Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad* (en adelante, la Red); que forma parte de la *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos* (RedLat) (Krause y García, 2025).

La Red es una organización sin fines de lucro que agrupa a todas las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad

y autismo en las instituciones pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (en adelante, CUECH). El propósito fundamental de la *Red* es *“velar por la garantía de la inclusión en educación superior de estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva de derechos”*, dando así cumplimiento a las políticas públicas en materia de inclusión y no discriminación. Desde el año 2024, la *Red*, en conjunto con el CUECH desarrolla, en el marco del proyecto ETHOS, que como señala su nombre, busca fortalecer la identidad común de las Universidades Estatales, un proceso de diagnóstico participativo, de alcance triestamental, sobre la inclusión de personas con discapacidad y neurodiversidad en las 18 instituciones, con financiamiento del Ministerio de Educación (MINEDUC).

El Estado de Chile adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en el año 2008. En este documento se insta a *los Estados Parte a asegurar el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, la formación profesional, la educación de personas adultas y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas* (artículo N° 24, CDPD, ONU 2006). A partir de esa fecha, en Chile se promulgan políticas públicas orientadas a promover los derechos de las personas con discapacidad (SENADIS, 2022), entre ellas la Ley N° 21.091/2018, la Ley 21.094 /2018 y la Ley 21.545/2023 que mandatan a las instituciones de educación superior públicas y privadas a realizar ajustes razonables para resguardar la calidad educacional, con criterios de accesibilidad para las personas con discapacidad y autismo.

La interseccionalidad, propuesta por Crenshaw (2002, citada en Cantero, 2024), ha sido incorporada a los estudios y las políticas de inclusión educativa como una herramienta analítica decisiva para comprender la complejidad de las desigualdades. Desde esta perspectiva, la exclusión no puede entenderse como la simple adición de discriminaciones independientes, sino como una red dinámica de ejes que se entrecruzan de forma simultánea y contextual (Cantero, 2024). Diversas investigaciones han mostrado la importancia de incluir a la discapacidad como categoría analítica en los estudios interseccionales, pues en la intersección con categorías como género, raza y clase, se producen y potencian procesos de exclusión o discriminación

(Gesser, Block y Gedes, 2022). Considerando lo diversos que son los espacios educativos universitarios (Vásquez y Alarcón, 2016), avanzar en el desarrollo de la inclusión desde la óptica de la interseccionalidad se vuelve fundamental, ya que permite analizar los desafíos y cruces de variables que enfrentan las personas con discapacidad.

Collins y Bilge (2016) han enfatizado la importancia de comprender la interseccionalidad como una práctica política que también cuestiona las estructuras que perpetúan y reproducen prácticas desiguales y discriminatorias. En ese orden de ideas, las universidades estatales tienen el desafío de liderar y adoptar medidas transformadoras que reconozcan y aborden la exclusión desde múltiples dimensiones, para acortar las brechas existentes. El desarrollo de la educación superior desde esta perspectiva constituye una invitación a repensar los mecanismos institucionales, modelos educativos y la cultura universitaria, desde un enfoque crítico y transformador.

En el marco de una educación superior inclusiva, el trabajo en red se configura como una estrategia fundamental para avanzar hacia instituciones más equitativas, vinculadas con su entorno y comprometidas con la diversidad. En este sentido, las universidades deben asumir que la atención a la discapacidad y/o la neurodivergencia no puede abordarse de manera aislada, sino desde una lógica de cooperación interinstitucional y territorial, identificando puntos en común y objetivos compartidos (Méndez y cols., 2023).

Método

Diseño Metodológico: Enfoque cualitativo, diseño no experimental. Este estudio es de tipo exploratorio descriptivo y abarca una dimensión temporal transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Técnicas e instrumentos de levantamiento de información: La técnica de levantamiento de información es de naturaleza secundaria y se desarrolla mediante un análisis documental, puesto que las fuentes de las cuales se extrae la información para analizar corresponden a documentación que las universidades del Estado poseen para la regulación e institucionalización de la inclusión en sus respectivas comunidades universitarias.

Los documentos analizados estaban disponibles en las páginas web institucionales, por lo que son de libre acceso, y su detalle es el siguiente.: Programas o unidades de acompañamiento (18) Modelos Educativos (18), Vías de Admisión Especial (15), Políticas de inclusión (9) 1 universidad presenta un documento preliminar, Planes estratégicos (17).

Muestreo: Se cuenta con participación de las 18 universidades del Estado, por lo tanto, se establece un muestreo intencional no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En este ámbito, el tipo de documento institucional con que se trabajó y el número de universidades que reportaron en cada tópico son los siguientes: Programas de acompañamiento (18) Modelos Educativos (18), Vías de Admisión Especial (15), Políticas de inclusión (9) considerando que una universidad presenta un documento preliminar, Planes estratégicos (17).

Resultados

Unidades de Inclusión o Programas de Acompañamiento

En relación con las unidades o programas de acompañamiento, las 18 universidades disponen de al menos un programa, y solo una de ellas cuenta con dos programas. No obstante, la composición de los equipos profesionales es muy variada, la mayoría dispone solo de una disciplina (Educación Diferencial), encontrándose solo en algunos la presencia de equipos interdisciplinarios (Psicólogo, Trabajador social, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogos, Profesores, Técnicos).

Cuadro 1 - Unidades o Programas de Inclusión Universidades Estatales

Universidad	Unidad o Programa de apoyo a la inclusión de EcD
Universidad de Tarapacá	Programa de Colaboración Académica para la Inclusión (PROCAI). Tiene como propósito encauzar de manera efectiva la atención a estudiantes que requieran apoyo específico a través de las distintas diferentes instancias que ofrece la institución.
Universidad Arturo Prat	Centro multimedial para personas en situación de discapacidad (CEMDIS). Encargado de proveer los mecanismos que permitan a los estudiantes en situación de discapacidad, y a las personas de su entorno, alcanzar un diario vivir de mayor integración en los ámbitos familiar, laboral y social.

Universidad	Unidad o Programa de apoyo a la inclusión de EcD
Universidad de Antofagasta	Unidad de Equidad e Inclusión. Su misión es prevenir situaciones de discriminación arbitraria, educar en torno a las políticas públicas y a las normativas internas universitarias relacionadas con la Unidad, así como desarrollar y ejecutar protocolos en materia de género y diversidad sexual, discapacidad y multiculturalidad. Depende de la Rectoría.
Universidad de Atacama	Departamento de Inclusión y Equidad Educativa (DIEE) de la Universidad de Atacama tiene como misión promover prácticas inclusivas en todos los estamentos de la institución, de tal manera de contribuir al desarrollo de una cultura institucional inclusiva y equitativa, mediante estrategias articuladas internamente y en vinculación con el medio. Desarrolla su quehacer en tres áreas: Interculturalidad, Diversidades sexo genéricas y Discapacidad. Asimismo, ofrece servicios de acompañamiento social, pedagógico y tecnológico para personas con discapacidad, asesorías para la comunidad académica.
Universidad de La Serena	Plan de Apoyo Integral (PAED) creado en 2007. Su objetivo es apoyar a los estudiantes con discapacidad para equiparar oportunidades y, de este modo, derribar o minimizar las barreras para el aprendizaje y participación social. También acompaña a su cuerpo académico con orientaciones y contribuye al cambio cultural de la comunidad interna y externa.
Universidad de Playa Ancha	Unidad de Acceso Inclusivo y Permanencia Universitaria, dependiente de la Vicerrectoría Académica (2016). Su objetivo es orientar, asesorar y coordinar, tanto interna como externamente, acciones que permitan apoyar permanencia del estudiantado en situación de discapacidad.
Universidad de Valparaíso	Programa UV Inclusiva. Encargado de promover la inclusión del estudiantado en situación de discapacidad en el desarrollo de la vida estudiantil, a través de estrategias socioeducativas de gestión institucional. Está adscrito a la Dirección de Asuntos Estudiantiles.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión –CREPPI- Orientada a realizar labores de acompañamiento académico a estudiantes y docentes, gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, en contextos de Educación Superior, colaborando con la comunidad de esta casa de estudios en el proceso de inclusión universitaria, hacia un cambio cultural y proyectando las acciones a organismos, instituciones afines externas que manifiestan un compromiso por el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Depende del Departamento de Educación Diferencial.

Universidad	Unidad o Programa de apoyo a la inclusión de EcD
Universidad de Santiago de Chile	Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII). Su objetivo es fortalecer el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior, desde una perspectiva de derechos. Promueve estrategias para la plena participación de los estudiantes con discapacidad y en igualdad de oportunidades. Creado en la Vicerrectoría Académica en el 2019.
Universidad Tecnológica Metropolitana	Plan de Apoyo Estudiantil (PAE). Brinda acompañamiento especializado a estudiantes en situación de discapacidad, a fin de favorecer su inserción y participación en la vida universitaria. Tiene un carácter tutorial y profesional durante el primer año, con seguimiento en la trayectoria educativa.
Universidad de Chile	Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional, desde 2017 se encuentra alojada en la Oficina de Equidad e Inclusión, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Busca promover el ejercicio pleno de todos los derechos humanos por parte de la comunidad estudiantil en situación de discapacidad. Reemplaza al PAED, creado en 2011 en la Escuela de Terapia Ocupacional.
Universidad de O'Higgins	La Unidad de Inclusión es dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) desde sus inicios, en el año 2018. Trabaja para disminuir las barreras de acceso a la información, aprendizaje y participación del estudiantado con discapacidad, así como las brechas de desigualdad e inequidad. Tiene como propósito, además, construir una cultura inclusiva, por medio de acciones destinadas a promover y garantizar los derechos de las y los estudiantes con discapacidad de la UOH, tanto en el ámbito académico como de la vida universitaria.
Universidad de Talca	Programa de Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIEsD). Formalizado el año 2019, depende de la Vicerrectoría de Pregrado. Su objetivo es acompañar el proceso de inclusión del estudiantado en situación de discapacidad en los ámbitos académico, social y cultural de la universidad.
Universidad del Bío Bío	Programa de Inclusión Especialista en Discapacidad (PIESDI-BB), convertido en estrategia institucional en 2019 (ex PIESDI 2015). Cuenta con un equipo interdisciplinario que orienta profesionalmente en la temática y promueve la inclusión en los espacios universitarios, además de apoyar directamente a estudiantes.

Universidad	Unidad o Programa de apoyo a la inclusión de EcD
Universidad de La Frontera Universidad de La Frontera	Programa de Inclusión y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIAED), anteriormente denominado Programa de inclusión, acceso y acompañamiento para estudiantes en situación de discapacidad (PIAA). Busca promover la inserción en la vida universitaria, la progresión académica y fortalecer las condiciones de empleabilidad para la inserción laboral a partir de un enfoque sistémico de apoyo psico-socioeducativo. Creado en 2015 en la Vicerrectoría Académica, pasó a depender de la Vicerrectoría de Pregrado desde el año 2017. Programa de Inclusión Académica para Estudiantes Neurodiversos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias, Universidad de La Frontera (PIA FICA). Busca acompañar las trayectorias educativas el estudiantado neurodiversos. Fue creado en el año 2021, dependiente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias.
Universidad de Los Lagos	Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad, alojado en la DIAC, Dirección de Acceso, Equidad y Permanencia. Su objetivo es apoyar el ingreso y acompañar la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad y sin discapacidad. Su función principal es coordinar y ejecutar programas de inclusión académica.
Universidad de Aysén	Se trabaja en la constitución de una Comisión de Inclusión para la elaboración de la estructura y las funciones de dicha unidad. Los estudiantes con discapacidad que requieran apoyo pueden recibirlo a través del Programa de Acompañamiento Académico de la institución.
Universidad de Magallanes	Oficina de Inclusión de Discapacidad e Interculturalidad, dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio y de la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria. El Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED), oficializado en el año 2016, busca promover la inclusión en todos los ámbitos del quehacer universitario a través de apoyo y el acompañamiento en los distintos momentos de la vida estudiantil y en el proceso de inserción sociolaboral.

Fuente: Krause y García, 2025. Unidades o Programas de Inclusión Universidades Estatales. En “Red de Universidades Estatales Chilenas por la inclusión de estudiantes con discapacidad: Avances y desafíos a ocho años de su conformación”. En Educação em rede: abordagens comparadas em contextos latino-americanos. Jáima Pinheiro de Oliveira e Seán Bracken (orgs.). Capítulo de libro. 1a Edição São Carlos / SP Editora De Castro 2025

Vías de admisión especial para estudiantes con discapacidad

El análisis de los sistemas de admisión especial muestra un desarrollo desigual en la aplicación de políticas de admisión. A pesar de que la Ley 20.422, la Ley 21.091 y la Ley 21.545 establecen un marco que promueve la igualdad de oportunidades y prohibición de cualquier forma de discriminación, basada en la discapacidad y el autismo, no todas las universidades cuentan con vías de admisión especial. Además, se observa que varían significativamente en los tipos de discapacidades reconocidas, 15 reconocen la discapacidad visual y discapacidad auditiva, y 14 universidades contemplan en sistema de admisión especial a la discapacidad física. No obstante, se evidencia una menor consideración para la discapacidad psíquica contemplando a 9 instituciones.

Cuadro 2: Resumen de Tipos de Discapacidad en la Admisión Especial de PcD

Universidad	Tipo de discapacidad				
	Visual y auditiva	Física	Psíquica	EspectroAutista	Mental, Intelectual Cognitiva
Universidad Tarapacá	No registra vía de admisión especial para personas con discapacidad				
Universidad Arturo Prat	X	X	X	X	X
Universidad de Antofagasta	No registra vía de admisión especial para personas con discapacidad				
Universidad de Atacama	X	X	X	X	X
Universidad de La Serena	X	X	X	X	
Universidad Playa Ancha	X	X	X		X
Universidad de Valparaíso ²	X	X	X	X	X
Universidad de Santiago de Chile	X	X	X	X	X
Universidad de Chile	X	X			
Universidad Tecnológica Metropolitana	No registra vía de admisión especial para personas con discapacidad				
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	X	X			
Universidad de O'Higgins	X	X	X	X	

Universidad	Tipo de discapacidad				
	Visual y auditiva	Física	Psíquica	EspectroAutista	Mental, Intelectual Cognitiva
Universidad de Talca	X	X	X	X	X
Universidad del Bio-Bio	X	X			
Universidad de La Frontera	X	X	X		
Universidad de Los Lagos	X	X	X	X	
Universidad de Aysén	X	X	X	X	X
Universidad de Magallanes	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia a partir de Guía DEMRE 2025.

2.

Requisitos de la admisión especial para personas con discapacidad

Los requisitos para postular a las vías de admisión especial varían considerablemente entre las universidades. Aunque la mayoría de las instituciones solicita acreditar la discapacidad, también exige requisitos académicos como notas de enseñanza media y puntaje en la prueba de acceso a la educación superior. Esta variabilidad de los requisitos de admisión puede constituir una dificultad para el acceso ya que cada postulante debe cumplir con diferentes requisitos según la universidad. Resulta particularmente preocupante el requisito de Registro Nacional de Discapacidad (RND) como requisito excluyente para certificar discapacidad.

Modelos educativos

En el caso de los Modelos Educativos, se puede destacar que la inclusión es tratada como un principio orientado por los DD. HH, se entiende no solo como acceso formal, sino también como un compromiso con la dignidad, el respeto y la igualdad de oportunidades, promoviendo ajustes institucionales que permitan el pleno desarrollo. Asimismo, se pone énfasis en la equidad en el acceso y la permanencia. Se promueve una cultura institucional que respeta y celebra las distintas identidades, perspectivas y condiciones, alineándose con los marcos internacionales como la Agenda 2030, la Declaración de Salamanca y la Declaración de Incheon.

Figura 1. Representación de conceptualización de inclusión en los Modelos Educativos



Incorporación de la inclusión en Misión y Visión

En los distintos Planes de Desarrollo Estratégico se observa que, del total de universidades, 12 de ellas declaran explícitamente la inclusión como elemento a considerar en su Misión y Visión; mientras que 2 incorporan la inclusión de manera implícita a través de conceptos concomitantes.

A continuación, se expone el detalle por universidad del nivel de declaración de la inclusión en las misiones y/o visiones de los Planes de Desarrollo Estratégico.

Cuadro 3. Desglose de declaración de inclusión en misión y/o visión de Planes de Desarrollo Estratégico por Universidad

Universidad	Explícita	Implícita	No declara
Universidad de Tarapacá			
Universidad Arturo Prat			
Universidad de Antofagasta			
Universidad de Atacama			
Universidad de La Serena			
Universidad Playa Ancha			
Universidad de Valparaíso			
Universidad de Chile			
Universidad de Santiago de Chile			
Universidad Tecnológica Metropolitana			
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación			
Universidad de O'Higgins			
Universidad de Talca			
Universidad del Bío-Bío			
Universidad de La Frontera			
Universidad de Los Lagos			
Universidad de Magallanes			

Nota: En color verde las universidades que integran el principio mencionado en sus planes estratégicos.

Políticas de Inclusión

Se observa que 7 de las 10 políticas de inclusión documentadas (la Universidad de Chile posee 2 políticas de inclusión, una institucional y otra estudiantil) fueron aprobadas con posterioridad al año 2020, lo cual revela, que, en su mayoría, se trata de políticas actualizadas.

Cuadro 4. Políticas de Inclusión y año de aprobación

Universidad	Nombre documento	Año
Universidad de Tarapacá	Políticas de Inclusión de la Universidad de Tarapacá	2021
Universidad de Antofagasta	Política de Inclusión de la Universidad de Antofagasta	2023
Universidad de Atacama	Política Institucional de Inclusión y Equidad Educativa de la Universidad de Atacama	2023
Universidad de Chile	Política de Inclusión y Discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional de la Universidad de Chile	2019
	Política de Equidad e Inclusión Estudiantil	2014
Universidad de Santiago de Chile	Política de Inclusión y Derecho a la Diferencia Universidad de Santiago de Chile	2020
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Políticas de Inclusión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	2019
Universidad de Talca	Política de Inclusión y Discapacidad de la Universidad de Talca	2022
Universidad de La Frontera	Política de Inclusión de la Universidad de La Frontera	2024
Universidad de Magallanes	Política de Inclusión de la Universidad de Magallanes	2018

A continuación, se presenta un cuadro de resultados en torno a los principios orientadores más recurrentes en las políticas de inclusión.

Cuadro 5. Detalle de alusión a principios por Universidad

Principios orientadores	Universidades								
	UTA	UANTOF	UDA	UCH	USACH	UMCE	UTAL	UFRO	UMAG
Respeto									
Diversidad									
Equidad									
Igualdad									
Participación									
Derechos humanos									
Inclusión									
No discriminación									
Pluralismo									
Interculturalidad									
Autonomía									

Nota: En color verde las universidades que integran el principio mencionado en sus políticas de inclusión.

Discusión

El análisis preliminar del estado de avance de la inclusión en las universidades del Estado de Chile da cuenta de una instalación

progresiva de esta política pública, que comienza a expresarse manera declarativa en las visiones, misiones, modelos educativos, planes de desarrollo estratégico, políticas institucionales, creación de vías de ingreso especial y de programas o unidades de acompañamiento. No obstante, la instalación en las orgánicas institucionales se observa aún muy incipiente, lo que es particularmente preocupante, pues ello mantiene la fragilidad de los recursos disponibles y, por ende, arriesga la permanencia de los apoyos directos a las personas, dificultando, además, la evaluación de la calidad de los apoyos y la transformación de las culturas institucionales. Lo anterior es concordante con lo que plantean Arellano y Herrera (2024), respecto de que un aspecto débil de las políticas de inclusión universitaria, es su seguimiento, dada la escasez de evaluaciones de impacto (Arellano & Herrera, 2024).

La inclusión de personas con discapacidad y/o con neurodiversidad en las instituciones debe entenderse como un elemento para la construcción de una sociedad heterogénea orientada a enriquecer la cultura ciudadana (García Reyes, 2019); para lograrlo, introducir el enfoque de interseccionalidad parece imprescindible (Gesser, Block y Gedes, 2022).

Una Universidad Inclusiva debe su principal foco en la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa. Una de las principales barreras que señalan los estudiantes con discapacidad es la falta de accesibilidad estructural en las universidades, la necesidad de construir instalaciones inclusivas que permitan la libre participación de todos los estudiantes (Palma et al., 2016, citado en Tenorio & Ramírez, 2021: 151). Es necesario comprender el aula como un espacio diverso, donde se ejercen los valores del respeto y el trato igualitario; por lo que aparece como muy pertinente considerar los enfoques de interseccionalidad, para comprender de mejor forma la diversidad desde la integralidad de la persona (Gesser, Block y Gedes, 2022). Sin embargo, dicho ideal se ve obstaculizado por la falta de formación que dificulta atender a la diversidad, con un profesorado que recurrentemente desconoce la normativa, los recursos disponibles, la diversidad de discapacidades existentes, cómo actuar ante determinados casos o cómo realizar un ajuste razonable (Perera, Molero, Moriña, 2022).

A nivel de las prácticas inclusivas, dentro de los desafíos que se observan, se encuentra el hecho de que la normativa vigente no especifica los ajustes razonables, dejándolos a criterio de las

instituciones. Estos ajustes deben enmarcarse en la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (Palacios y Retamal, 2021). Dichos ajustes suelen incluir diversas acciones, como la adaptación de materiales de estudio y medios de enseñanza, la implementación de apoyos y recursos específicos, la adecuación de espacios físicos y tecnológicos, entre otros. Estas prácticas, se enriquecerían si incorporaran los enfoques interseccionales, y, por ende, la interdisciplina (Collins y Bilge 2016); lo que es complejo, cuando las unidades o programas de acompañamiento existentes no disponen de equipos suficientemente interdisciplinarios.

A nivel de las culturas inclusivas, se observa como muy necesario analizar los enfoques epistemológicos para abordar la discapacidad y la neurodiversidad que las instituciones están utilizando. Constituye un desafío imprescindible, avanzar desde los paradigmas clásicos de las personas «capacitadas» como norma en la sociedad. Esta visión también se expresa material y simbólicamente en el diseño de los entornos, planes educativos, imaginarios, y en las prácticas, políticas y actitudes (Ferreira, Toboso y Pedraza, 2017). Lo anterior, conlleva el desafío de incorporar los enfoques interseccionales (Collins y Bilge 2016; Gesser, Block y Gedes, 2022), que permiten comprender tanto la integralidad de las personas, como las transformaciones culturales que deben desarrollarse. Se debe avanzar hacia el posicionamiento del modelo social, que considera al sujeto como una persona que “presenta” una discapacidad, no como una “persona discapacitada”, trasladando el foco de la persona a las barreras, que limitan la participación y acceso a distintos espacios de la vida humana. Para ello, las soluciones deben encontrarse en las transformaciones de las comunidades y no únicamente en las intervenciones o apoyos individuales (Hernández, 2015; Maldonado, 2013). La forma de comprender conceptualmente y representar socialmente la discapacidad, permite explicar la dualidad que viven las personas, ya que, por un lado, se reconocen formalmente sus derechos, pero, por otro, enfrentan una serie de barreras que les impiden ejercerlos, debido a la prevalencia de una visión deficitaria de la discapacidad, entre la mayoría de los miembros de las comunidades universitarias, que atribuyen su bajo desempeño a su condición de vida, sin considerar el contexto (Pérez-Castro, 2023). La neurodiversidad, se trata de “un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias condiciones tradicionalmente patologizadas

y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette” (Singer, 1999, citado por Clouder y cols., 2020). Este modelo hace referencia al valor de la diversidad humana, relevando que no existe una forma única o normal de procesamiento cognitivo o emocional. Es así como la neurodiversidad es habitada por personas neurotípicas y neurodivergentes (González Otárola, Aguirre y Ganga-Contreras, 2023). Las condiciones de neurodiversidad aún se asocian a una discapacidad y en el mejor de los casos a una dificultad (Macías, Abanades y Marina, 2017; Molina y Álvarez, 2018), en contraposición a la perspectiva que busca identificar las fortalezas y las potencialidades de las personas (Armstrong, 2012, citado por Amador y cols., 2021). En el caso de la neurodiversidad, del mismo modo que ocurre con la discapacidad, existe un subtipo de capacitismo que sufren las personas neurodivergentes, que se denomina neurocapacitismo.

Conclusiones

En la actualidad persisten barreras a nivel de las políticas, prácticas y culturas que impiden la inclusión plena de las personas con discapacidad y neurodiversidad en las universidades. Resulta fundamental la implementación de políticas efectivas, en complemento con la creación y el fortalecimiento de orgánicas institucionales, reglamentos y/o normativas que velen por la inclusión en la comunidad universitaria. Se posicionan como recursos que aportan a la identidad común o *ethos* identitario de las universidades estatales, la existencia de políticas de inclusión, modelos educativos, planes de desarrollo estratégico y de unidades o programas de acompañamiento, que contemplan la inclusión como valor fundamental en su campo de acción y la existencia de vías de admisión especial para garantizar equidad. Sin embargo, estas últimas requieren de una revisión urgente, pues tanto en sus requisitos, como en sus procesos, pueden poner en riesgo los derechos de las personas, respaldados por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). El desafío de las universidades, en función de otorgar las garantías requeridas, es identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de grupos vulnerables, a través de ajustes razonables que propicien el desarrollo de los estudiantes

de modo que se logre un equilibrio entre la excelencia académica y equidad (UNESCO, 2008; Echeita y Ainscow 2011).

Como agentes de cambio, las instituciones tienen la responsabilidad de ir más allá del cumplimiento de las normativas. Deben asumir el desafío de liderar las transformaciones sociales necesarias, impulsando, promoviendo y sosteniendo acciones conducentes a mayores niveles de inclusión (Bernasconi y Pendraja, 2021). En consecuencia, construir una cultura de inclusión que se refleje en las políticas y en las prácticas institucionales (García y Krause, 2022). Se observa que no existe suficiente coherencia con las políticas y las prácticas institucionales, ya que existen vacíos y contradicciones entre instituciones y en el interior de éstas (Rodríguez, 2020). Por lo tanto, es necesario avanzar en la transformación y el ajuste de las políticas institucionales, desde la perspectiva de Derechos (Jiménez, 2021) y con enfoques críticos respecto a la producción de la discapacidad (Kafer, 2013; Araneda y Eyzaguirre, 2024), abandonado el capacitismo y epistemología de la normalidad, pues son enfoques nocivos para los procesos de inclusión (Campbell, 2001; Yarza de los Ríos, 2020, Mareño, 2021).

Abordar la discapacidad desde una perspectiva interseccional implica reconocer que las barreras que enfrentan las personas están atravesadas por múltiples factores. Estas dimensiones interactúan entre sí y configuran trayectorias educativas desiguales, que no pueden ser comprendidas desde enfoques unidimensionales. Como plantea Crenshaw (1989), la exclusión no actúa de manera aislada ni aditiva, sino de forma simultánea y entrelazada. Fernández (2011) y Devlieger (2003) han enfatizado la necesidad de comprender la discapacidad como un fenómeno social profundamente influido por las estructuras de poder, las normas culturales y los dispositivos institucionales. Se observa aún una tendencia a trabajar bajo lógicas fragmentadas, que priorizan una visión técnica o biomédica, desconectada de su dimensión sociopolítica e interseccional. Esto limita la comprensión profunda de las desigualdades estructurales y reduce las respuestas a ajustes individuales, sin transformar las condiciones institucionales que producen exclusión.

Desde un enfoque de justicia social, como plantean Fraser (2008) y de Sousa Santos (2006), la inclusión no puede reducirse al acceso individual, sino que exige transformaciones culturales, epistemológicas y estructurales en las instituciones. En este contexto, la interdisciplina y el trabajo en red emergen como claves para enfrentar

estos desafíos. La interdisciplina permite integrar saberes de distintos campos, para comprender y abordar de forma más completa las trayectorias educativas, promoviendo respuestas colaborativas y situadas (Bernstein y Solomon, 1999). El trabajo en red implica establecer vínculos estables y horizontales entre actores dentro y fuera de la universidad, articulando recursos y saberes para garantizar apoyos coherentes y sostenibles. Estas redes permiten que la inclusión deje de ser una tarea de pocos y se convierta en una responsabilidad compartida (Wenger, 1998; Santos, 2006). Adoptar una perspectiva que combine interseccionalidad, interdisciplina y trabajo en red es fundamental para avanzar hacia una educación pública verdaderamente inclusiva, ética y transformadora. Estas tres dimensiones deben permear los proyectos educativos de las universidades estatales, las prácticas pedagógicas y las relaciones humanas dentro de las instituciones. La inclusión no se decreta ni se improvisa, se construye colectivamente, desde múltiples saberes, con una mirada compleja y una acción articulada.

Se requiere, finalmente, una evaluación permanente de las políticas y prácticas en relación con la inclusión y la discapacidad en educación superior; así como la transformación de las culturas, que reconozcan y resguarden la pluralidad, diversidad y derecho a la diferencia en las comunidades universitarias, abordando estas materias desde las dinámicas de convivencia. Para lograrlo, el trabajo en red, la interdisciplina y los enfoques interseccionales son imprescindibles para avanzar en la identidad común o el *ethos* identitario de las universidades estatales chilenas.

Referencias

- AMADOR FIERROS, Genoveva et al. Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. **Rev. educ. sup**, Ciudad de México, v. 50, n. 200, p. 129-151, dic. 2021. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602021000400129&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 dic. 2025. Epub 22-Mar-2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>.
- ARANEDA-URRITIA, Carlos., EYZAGUIRRE-NEGRETE, Loreto. De la urgencia de un enfoque anticapacitista en educación inclusiva. En Herrera, F. y Marshall, P. (coordinadores), Discapacidad en Chile: una introducción 85-114, 2024. Ediciones Universidad Diego Portales.
- ARELLANO CARDENAS, Paloma; HERRERA FERNANDEZ, Valeria. Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior en Chile: alcances y desafíos. *Rev. estud. educados públicos*, Santiago,

v. 10, n. 1, p. 41-52, jun. 2024. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-62962024000100041&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 dic. 2025. <http://dx.doi.org/http://doi.org/10.5354/0719-6296.2024.xxxxxx>.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogic discourse: A framework for analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279, 1999. <https://doi.org/10.1080/01425699995480>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*, 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley 21.091 sobre educación superior*, 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley 21.094 sobre universidades del Estado*, 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley 21.545 asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguarda la inclusión social de personas con trastorno del espectro autista (TEA)*, 2023. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

CANTERO SANCHEZ, Maite. De los márgenes al centro La noción de interseccionalidad en el ámbito académico iberoamericano. Tesis de doctorado, Universidad autónoma de Barcelona, 2024. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=373174>

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law. *Griffith Law Review*, 10, 42-62, 2001 <http://hdl.handle.net/10072/3714>

CRENSHAW, Kimberly. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

CLOUDER, Lynn et al. Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778, 2020 <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>

DEVLIEGER, Patrick et al. Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts, and communities. *Garant*, 2003.

ECHEITA, Gerardo., AINSKOW, Mal. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, 2011. Inclusive education as a right. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

IBANEZ, Franklin Nancy Fraser: Escalas de Justicia, Barcelona: Herder, 2008, 294 pp. arete, Lima, v. 22, n. 2, p. 303-310, 2010. Disponible en

<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2010000200007&lng=es&nrm=iso> . accedido en 09 dic. 2025.

GARCIA, Georgina., y KRAUSE, Arlett. "Red de Universidades Estatales Chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad". En *"10 años tejiendo la red interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y derechos humanos"*. 2023. Capítulo de libro. Editorial Universidad de La Frontera. ISBN 9789562364133 <https://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=2046>

GARCIA REYEZ, Jesús. Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e10, 1-12. 2019.<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>

GESSER, Marivete et al. Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social, 2022. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/issue/view/58>

GIL-LLAMBIAS, Francisco Javier et al. Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Rev. latinoam. educ. inclusiva*, Santiago, v. 13, n. 2, p. 259-271, dic. 2019. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200259&lng=es&nrm=iso> . accedido en 09 dic. 2025. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>.

GONZALEZ OTAROLA, Lorena. Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. **Journal of the Academy**, [S. l.], n. 8, p. 5-26, 2023. DOI: 10.47058/joa8.2. Disponible em: <https://www.journalacademy.net/index.php/revista/article/view/158..> Acesso em: 9 dec. 2025.

HERNANDEZ RIOS, Mónica. El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES derecho*, 6(2), 46-59, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280484>

HERNANDEZ-SAMPIERI, Roberto et al. Metodología de la investigación (6ª ed.), 2014. McGraw-Hill Education.

HERRERA OESTERHELD, Florencia; VERA FUENTE-ALBA, Luis. Infiltrados(as) en la academia: capacitismo en la universidad desde la experiencia de académicos(as) con discapacidad/diversidad funcional en Chile. *Polis*, Santiago, v. 20, n. 59, p. 99-121, mayo 2021. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682021000200099&lng=es&nrm=iso> . accedido en 09 dic. 2025. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1593>.

HILL COLLINS, Patricia. Intersectionality. Malden: Polity Press ISBN 978-0-7456- 8448-2, 2026. Jones, Review of Intersectionality by Hill Collins & Bilge CJDS 6.4

JIMENEZ LARA, Antonio. El enfoque de Derechos Humanos y la Discapacidad. *Documentación social*, 2021. <https://documentacionsocial>.

es/8/ciencia-social/el-enfoque-de-derechos-humanos-y-la-discapacidad/?print=pdf

KAFER, Alison. *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington: Indiana University Press. 2013

KRAUSE ARRIAGADA, Arlett., GARCIA ESCALA, Georgina. Red de Universidades Estatales Chilenas por la inclusión de estudiantes con discapacidad: Avances y desafíos a 8 años de su conformación. En *Educação em rede: abordagens comparadas em contextos latino-americanos*. Jáima Pinheiro de Oliveira e Seán Bracken (orgs.). Capítulo de libro. 1a Edição São Carlos / SP Editora De Castro 2025

LIZAMA, Octavio., GIL, Francisco Javier., RAHMER, Beatriz. *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2018. Inscripción N° 288156 I.S.B.N.: 987-956-303-361-8

MAREÑO SEMPERTEGU, Mauricio. El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pp. 24-43, 2021.

MAREÑO SEMPERTEGU, Mauricio. La invención del 'problema de la discapacidad' en la Educación Superior Universitaria. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 119, 2023. <https://doi.org/10.24215/24690090e119>

MALDONADO, Victoria. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 2013. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es

MENDEZ, Marcela. et al. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos: Tejiendo lazos para la transformación. *Trayectorias Universitarias*, 9(16), 118, 2023. <https://doi.org/10.24215/24690090e118>

MERA RODRIGUEZ, Ana. Sistematización de la experiencia "inclusión" realizada entre 2010 y 2014 en el Colegio Nueva Colombia IED de la localidad de Suba. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020

MOLINA SAORIN, Jesús., ÁLAVAREZ MARTINEZ, José María. *Universitas Semper Reformanda: La Universidad como artífice en la toma de conciencia de la convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad*. En: León Guerrero, María José y Sola Martínez, Tomás. *Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas*. España. Edit. Universidad de Granada. pp.1437, 2018.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y Banco Mundial. *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. <https://www.bcn.cl/transparencia/obtienearchivo?id=repositorio/10221/4398/2/social042009lcoecdeducacionsuperior> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Fundación SM. ISBN 978-956-363-272-9, 2017.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Radiografía a la educación en Chile: Indicadores OCDE*. Misión de Chile ante la OCDE, 2019

Organización de Naciones Unidas. *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 2015 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Organización de Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

PALACIOS, A. *Modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI, 2008 <https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/10/El-modelo-social-de-mercado.pdf>

PALACIOS TOLVETT, Mónica., RETAMAL ESPINOZA, Manuel. Manual de Buenas Prácticas en Inclusión en Educación Superior. Sistematización de las experiencias de las carreras de Terapia Ocupacional y Kinesioterapia, 2021. Recuperado de https://fcm.usach.cl/sites/fcm/files/manual_de_inclusion_en_educacion_superior_kinesiologia_terapia_ocupacional.pdf

PEDRAJA-REJAS, Liliana; BERNASCONI, Andrés. Leadership, public policy and inclusion in universities: Strategic imperatives. *Ingeniare. Rev. chil. ing.*, Arica, v. 29, n. 4, p. 598-600, Dec. 2021. Available from <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052021000400598&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Dec. 2025. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000400598>.

PERERA, Víctor H.; MELERO, Noelia; MORINA, Anabel. Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *RMIE*, Ciudad de México, v. 27, n. 93, p. 433-454, jun. 2022. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 dic. 2025. Epub 06-Jun-2022.

PEREZ CASTRO, Judith. La inclusión educativa en el nivel superior. Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0249>

REVUELTA, Beatriz; HERNANDEZ, Raynier. Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta moebio*, Santiago, n. 70, p. 17-33, marzo 2021. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2021000100017&lng=es&nrm=iso>. accedido en 09 dic. 2025. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100017>.

RIASCOS LOPEZ, Paola Alejandra, IDROBO SALAZAR, William Antonio. De Sousa Santos, Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Colección

Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 4, julio-diciembre, 2017, pp. 223-226 Red Construyendo Paz Latinoamericana.

Servicio Nacional de Discapacidad. Resultados II Encuesta Nacional de Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social, 2015. https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Servicio Nacional de Discapacidad. Resultados III Encuesta Nacional de Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social, 2022. https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacida

UNESCO. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia, 2008. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

VASQUEZ, Barbara., ALARCON BUSTAMNATE, Eduardo. La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(2), 1-19, 2016.

VAZQUEZ FERREIRA, Miguel Ángel. Metodología para el análisis de la accesibilidad tecnológica de las personas con discapacidad: Triangulación y elaboración de indicadores. Cuadernos de Gobierno y Administración Pública 4(1), 59-87, 2017. <https://digital.csic.es/handle/10261/151449>

YARZA de los RIOS, Alexander., ANGELINO, Alfonsina., FERRANTE, Carolina., MIGUEZ, María Noel. Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. 10.2307/j. ctv1gm00ws.4, 2020.

ZARATE-RUEDA, Ruth., DIAZ-OROSCO, Sonia., ORTIZ-GUZMAN, Leonardo. Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-308, 2027. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582017000300289&script=sci_abstract&tlng=es

WENGER, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 28-09-1999 - 318 páginas. https://books.google.cl/books/about/Communities_of_Practice.html?id=heBZpgYUKdAC&redir_esc=y

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 26/09/2025

Aplicação do DEA na avaliação de ações afirmativas com base em dados simulados

RESUMO: Diante dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior para promover a inclusão de pessoas com deficiência, torna-se necessário desenvolver instrumentos capazes de avaliar, de forma criteriosa, a eficiência das políticas adotadas. Este artigo analisou a aplicabilidade do método de Análise Envoltória de Dados (DEA) na avaliação da eficiência relativa de universidades quanto à implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Considerando a escassez de dados disponíveis, a pesquisa utilizou uma simulação de dados para vinte unidades de decisão (universidades simuladas), adotando o modelo BCC orientado a produtos. Os insumos e produtos definidos refletem recursos institucionais e resultados de inclusão, como bolsas, ações afirmativas e taxas de permanência. Os resultados indicaram variações significativas de eficiência entre as universidades, permitindo identificar benchmarks e apontar margens de aprimoramento. Assim, o estudo contribuiu para a avaliação de políticas públicas educacionais ao demonstrar, com dados simulados, a aplicação do DEA como ferramenta de mensuração da eficiência relativa das ações afirmativas. Além de avaliar o desempenho, o método oferece subsídios para o aprimoramento das políticas de inclusão, reforçando o compromisso das instituições de ensino superior com a diversidade e a justiça educacional.

Palavras-chave: DEA; Ações afirmativas; Inclusão na pós-graduação.

Joyce Fernandes de Freitas

Universidade Federal de Minas Gerais

joycefdf@gmail.com

Juliana Ribeiro Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

julianaribeiro.jrs@gmail.com

Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

jaima.ufmg@gmail.com

Application of DEA in the evaluation of affirmative action based on simulated data

ABSTRACT: Given the challenges faced by higher education institutions in promoting the inclusion of people with disabilities, it is necessary to develop tools capable of carefully assessing the efficiency of the policies adopted. This article analyzed the applicability of the Data Envelopment Analysis (DEA) method in evaluating the relative efficiency of universities in implementing affirmative action policies for people with disabilities in *stricto sensu* graduate programs. Considering the scarcity of available data, the research used a data simulation for twenty decision units (simulated universities), adopting the product-oriented BCC model. The inputs and outputs defined reflect institutional resources and inclusion results, such as scholarships, affirmative action, and retention rates. The results indicated significant variations in efficiency among universities, allowing benchmarks to be identified and areas for improvement to be pointed out. Thus, the study contributed to the evaluation of public education policies by demonstrating, with simulated data, the application of DEA as a tool for measuring the relative efficiency of affirmative action. In addition to evaluating performance, the method provides support for improving inclusion policies, reinforcing the commitment of higher education institutions to diversity and educational justice.

Keywords: DEA; Affirmative action; Inclusion in graduate studies.

Aplicación del DEA en la evaluación de acciones afirmativas basadas en datos simulados

RESUMEN: Ante los retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior para promover la inclusión de las personas con discapacidad, es necesario desarrollar instrumentos capaces de evaluar de forma rigurosa la eficacia de las políticas adoptadas. Este artículo analizó la aplicabilidad del método de Análisis de Envolvente de Datos (AED) en la evaluación de la eficiencia relativa de las universidades en cuanto a la implementación de políticas de acción afirmativa para personas con discapacidad en los estudios de posgrado *stricto sensu*. Teniendo en cuenta la escasez de datos disponibles, la investigación utilizó una simulación de datos para veinte unidades de decisión (universidades simuladas), adoptando el modelo BCC orientado a productos. Los insumos y productos definidos reflejan los recursos institucionales y los resultados de la inclusión, como becas, acciones afirmativas y tasas de permanencia. Los resultados indicaron variaciones significativas de eficiencia entre las universidades, lo que permitió identificar puntos de referencia y señalar márgenes de mejora. Así, el estudio contribuyó a la evaluación de las políticas públicas educativas al demostrar, con datos simulados, la aplicación del DEA como herramienta de medición de la eficiencia relativa de las acciones afirmativas. Además de evaluar el rendimiento, el método ofrece subsidios para la mejora de las políticas de inclusión, reforzando el compromiso de las instituciones de educación superior con la diversidad y la justicia educativa.

Palabras clave: DEA; Acciones afirmativas; Inclusión en la educación superior.

Introdução

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças sociais, políticas e econômicas. A consolidação desse nível de ensino, impulsionada por políticas públicas voltadas à qualificação da pesquisa e formação docente, também passou a ser tensionada por demandas de democratização e inclusão social. Nesse contexto, emerge o debate sobre ações afirmativas como mecanismos de promoção da equidade no acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados, entre eles as pessoas com deficiência.

A trajetória da inclusão deste grupo na pós-graduação está diretamente relacionada à ampliação de direitos prevista na Constituição Federal de 1988 e nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). No entanto, apenas em 2016, com a publicação da Portaria Normativa nº 13/2016 do MEC (Brasil, 2016), consolidou-se uma

política nacional que recomenda a adoção de reservas de vagas para pessoas com deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa portaria marca um ponto de inflexão no reconhecimento institucional das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência na educação superior, trazendo à tona o desafio de transformar a inclusão de uma diretriz normativa em prática concreta. A recente promulgação da Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023) ao transformar uma recomendação em obrigatoriedade (respeitando a autonomia universitária), reforça o compromisso do Brasil e intensifica a urgência por avaliações sistemáticas dessas políticas.

Contudo, embora o avanço normativo seja inegável, sua efetividade ainda depende da implementação nos contextos institucionais. A realidade da inclusão na pós-graduação revela desigualdades significativas entre instituições federais, tanto no que se refere à adoção formal das ações afirmativas quanto aos meios de garantir acessibilidade, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência (Venturini, 2019; Freitas, 2024). A ausência de dados sistematizados e de avaliações quantitativas tem dificultado a verificação da eficiência das políticas implementadas.

Bauer e Fernandes (2022) argumentam que a avaliação de políticas educacionais, um campo onde muitas ações afirmativas se concentram, ainda carece de um aprofundamento teórico-metodológico. Predominam estudos de caso qualitativos com foco na eficácia, mas poucos se dedicam à análise crítica da eficiência, da justiça distributiva ou dos impactos simbólicos e estruturais dessas ações. Essa lacuna aponta para a necessidade de abordagens avaliativas interseccionais, participativas e sensíveis às especificidades dos grupos beneficiários.

Frente a esse cenário, emerge a necessidade de adotar métodos de avaliação capazes de mensurar, de forma objetiva, a relação entre os recursos alocados e os resultados obtidos no âmbito das ações afirmativas. Nesse sentido, a Análise Envoltória de Dados, conhecida como DEA (*Data Envelopment Analysis*), apresenta-se como um método promissor. Ele consiste em uma técnica não paramétrica de avaliação de eficiência relativa, especialmente útil em contextos em que múltiplos insumos e produtos estão envolvidos e a comparação entre unidades com diferentes escalas e níveis de utilização de recursos é desejada (Charnes; Cooper; Rhodes, 1978). Por sua capacidade de mensurar a eficiência fronteira

de unidades de tomada de decisão, as DMUs (*Decision Making Units*), ela se mostra adequada para comparar, por exemplo, o desempenho de universidades, em relação às políticas de ações afirmativas. Assim, tem-se como objetivo analisar a aplicabilidade do método de Análise Envoltória de Dados (DEA) na avaliação da eficiência relativa de universidades quanto à implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Aplicar o método DEA para analisar as universidades permite construir indicadores de eficiência que considerem não apenas a presença de políticas formais de inclusão, mas também a proporção de estudantes com deficiência matriculados, titulados, bem como os recursos institucionais de apoio à permanência, como acessibilidade física e pedagógica, bolsas de apoio e núcleos de acessibilidade. Todavia, a literatura nacional sobre avaliação de políticas públicas educacionais ainda é escassa no uso de técnicas quantitativas como o DEA, especialmente no campo das ações afirmativas para pessoas com deficiência. Estudos como os de Marques (2023) demonstram o potencial da técnica para a avaliação de programas educacionais com enfoque na inclusão, abrindo caminho para novas investigações.

Esta pesquisa se insere no campo da avaliação de políticas públicas, compreendida como um conjunto de instrumentos que visa aferir a eficácia, eficiência e efetividade das ações do Estado, proporcionando subsídios para sua melhoria contínua (Souza, 2006; Secchi, 2010). No caso específico das ações afirmativas, avaliar sua eficiência é fundamental para garantir que os objetivos de equidade e justiça social estejam sendo de fato alcançados. A eficiência, neste contexto, refere-se à capacidade de produzir os resultados esperados utilizando os recursos disponíveis de forma otimizada. A distinção entre eficiência, eficácia e efetividade é fundamental: enquanto a eficácia está relacionada ao cumprimento dos objetivos propostos, a efetividade envolve os impactos reais das políticas na transformação das condições sociais (Saraiva; Gonçalves, 2008).

Além disso, avaliar políticas inclusivas exige considerar elementos que extrapolam os indicadores tradicionais de desempenho. Fatores como preconceito estrutural, capacitismo institucional e barreiras atitudinais não são facilmente quantificáveis, mas influenciam diretamente a efetividade das ações afirmativas (Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010; Mendes; Almeida,

2010). Portanto, o uso do DEA neste estudo está ancorado na sua capacidade de integrar múltiplos indicadores em um único escore de eficiência relativa. Com isso, é possível identificar as universidades que estão operando na fronteira de eficiência e quais apresentam espaço para melhoria, mesmo diante de realidades distintas em termos de recursos e contextos.

Essa abordagem também permitirá observar possíveis distorções entre o discurso normativo das instituições e sua prática concreta, revelando a distância entre o comprometimento formal com a inclusão e os resultados efetivos alcançados. É importante destacar que o DEA não pretende substituir outras formas de avaliação qualitativa, mas sim complementar os estudos já existentes com uma perspectiva quantitativa que possa subsidiar a tomada de decisões baseadas em evidências.

A originalidade deste estudo reside justamente no teste de aplicação do modelo DEA às políticas de ações afirmativas voltadas para pessoas com deficiência no *stricto sensu*, campo ainda pouco explorado, mas de crescente importância diante dos compromissos sociais assumidos pelas universidades. Assim, o presente estudo contribui para o debate sobre a avaliação das políticas públicas inclusivas na pós-graduação, evidenciando a importância de incorporar análises quantitativas na construção de uma gestão educacional orientada por dados. Ao evidenciar a eficiência ou ineficiência relativa de universidades, os resultados poderão subsidiar tanto os gestores institucionais quanto os formuladores de políticas públicas, promovendo maior responsabilidade e transparência na gestão dos programas de pós-graduação.

Avaliação de políticas públicas inclusivas

A avaliação de políticas públicas inclusivas implica enfrentar desafios metodológicos significativos. Isso ocorre porque tais políticas, por lidarem com populações historicamente marginalizadas, exigem critérios que ultrapassem a lógica puramente econômica e quantitativa.

Segundo Mokate (2003), a avaliação deve ser concebida como parte da gerência social orientada por resultados e valores públicos. Para isso, torna-se necessário explicitar os objetivos das políticas afirmativas, construir indicadores sensíveis à sua

natureza e implementar mecanismos de coleta e uso da informação que estejam integrados ao processo decisório e ao aprimoramento da gestão.

O desafio, portanto, é transformar a avaliação em aliada da justiça social e não em um instrumento de controle tecnocrático dissociado da realidade vivida pelos sujeitos das políticas. A avaliação de políticas públicas não pode ser restringida à verificação de resultados finais, devendo também considerar o processo de implementação e os fatores que influenciam os desdobramentos concretos da política (Draibe, 2001). É necessário construir indicadores objetivos que permitam comparações entre instituições e a análise do desempenho ao longo do tempo. Esse é um dos principais desafios metodológicos do campo: articular métodos qualitativos e quantitativos de forma coerente.

Entre os principais indicadores utilizados na avaliação de políticas inclusivas estão: a presença de vagas reservadas, o número de ingressos e de concluintes, o tempo médio de permanência, a taxa de evasão e a existência de mecanismos de acessibilidade. No entanto, nem sempre os dados estão disponíveis ou organizados de forma sistemática pelas universidades. Outra dificuldade é a mensuração de impactos indiretos, como a mudança cultural nas instituições, a formação de redes de apoio e o fortalecimento do pertencimento dos estudantes com deficiência. Esses efeitos, embora difíceis de quantificar, são fundamentais para a consolidação da inclusão.

Por isso, autores como Santos e Mendes (2021) defendem a adoção de modelos de avaliação baseados na equidade, que levem em conta o ponto de partida dos sujeitos e não apenas seus resultados. De acordo com Arretche (2003), avaliar políticas sociais requer considerar as assimetrias de acesso, os contextos institucionais e as desigualdades estruturais que afetam a implementação. No campo da inclusão de pessoas com deficiência, essas assimetrias são ainda mais acentuadas, exigindo um olhar sensível às barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Nesse sentido, é preciso adotar uma perspectiva de avaliação que reconheça o caráter interseccional das exclusões vividas por pessoas com deficiência, que podem se somar a outras como raça, gênero, classe social e território. Essa abordagem é especialmente pertinente no caso de políticas afirmativas, cujo objetivo é nivelar oportunidades desiguais. Finalmente, a avaliação das políticas

inclusivas deve ser orientada para a aprendizagem institucional e para a melhoria contínua. A lógica não é a de premiar ou punir instituições, mas de compreender seus avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento.

Métricas de avaliação de políticas públicas de ações afirmativas

A efetividade de uma política pública vai além do cumprimento de metas quantitativas e da execução orçamentária eficiente. No campo da educação superior, especialmente quando se trata de ações afirmativas voltadas a grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, a efetividade deve ser medida pela capacidade da política em transformar positivamente a trajetória dos sujeitos beneficiários e promover a justiça social. Saraiva e Nunes (2011), ao analisarem o Programa Universidade para Todos (ProUni), argumentaram que a avaliação de políticas educacionais precisa considerar os efeitos concretos dessas ações na vida dos estudantes, como a permanência no curso, a conclusão da formação e a inserção social e profissional.

Esse enfoque na permanência é essencial para a análise das ações afirmativas voltadas à pós-graduação. O simples ingresso de pessoas com deficiência nos programas *stricto sensu* não garante, por si só, a inclusão efetiva no ambiente acadêmico. Como destacam Saraiva e Nunes (2011, p. 3), “[...] a percepção dos beneficiários da política é um componente essencial para compreender sua efetividade”, pois evidencia aspectos que os indicadores quantitativos, isoladamente, não são capazes de captar. Isso inclui sentimentos de pertencimento, experiências de exclusão, adequação das metodologias de ensino e suporte institucional efetivo. Assim, os indicadores de avaliação devem contemplar não apenas a ampliação do acesso, mas também a permanência com qualidade, a titulação e a inserção acadêmico-profissional.

A contribuição de Saraiva e Nunes (2011) nesse debate reside na defesa de uma abordagem que articule eficiência, eficácia e efetividade, conforme propõem também autores como Sano e Montenegro Filho (2013). Esses três termos são frequentemente utilizados de maneira intercambiável, mas possuem significados específicos e distintos no campo da análise e da gestão pública. A eficiência refere-se à relação entre os recursos utilizados e os

resultados produzidos. Trata-se, portanto, de uma medida que busca verificar se uma política atinge seus objetivos com o menor custo possível, otimizando insumos (Souza, 2006). No caso das políticas de inclusão, a eficiência examina, por exemplo, se os recursos destinados à acessibilidade estão sendo usados da melhor maneira para garantir a permanência dos estudantes com deficiência.

Já a eficácia é definida como a capacidade da política em atingir os resultados propostos. Ou seja, uma política é eficaz quando seus objetivos específicos são concretizados, independentemente do custo envolvido (Secchi, 2010). Uma ação afirmativa pode ser considerada eficaz se resultar no aumento das matrículas de pessoas com deficiência na pós-graduação. Por sua vez, a efetividade envolve uma dimensão mais complexa: diz respeito ao impacto real de uma política sobre o problema que ela pretende resolver. Saraiva (2005) propõe que uma política pública só pode ser considerada bem-sucedida quando atinge um grau elevado nos três critérios: é eficaz, porque atinge seus objetivos; é eficiente, porque utiliza bem os recursos; e é efetiva, porque modifica positivamente a realidade social que se pretendia transformar. Carvalho (2009) defende que a avaliação participativa ao envolver diretamente os sujeitos-beneficiários promove não apenas legitimidade e aprendizado coletivo, mas também potencializa mudanças sociais concretas, ampliando a efetividade das políticas públicas além de suas metas formais.

Essa distinção conceitual é fundamental para a formulação de métricas adequadas de avaliação. Políticas que são eficazes, mas ineficientes, podem gerar desperdício de recursos. Por outro lado, políticas eficientes, mas ineficazes, apenas otimizam um processo que não leva a lugar algum. A eficiência, no contexto do DEA, é compreendida como a capacidade da instituição em transformar os insumos disponíveis no maior volume possível de resultados, sem desperdícios. Ao contrário da eficácia, que se refere ao alcance dos objetivos definidos, e da efetividade, que diz respeito aos efeitos produzidos pela política, a eficiência preocupa-se com a relação entre meios e fins (Ipea, 2018). Essa distinção é essencial para avaliar se os recursos alocados para inclusão estão sendo utilizados da melhor forma possível.

No caso das ações afirmativas para pessoas com deficiência, essa análise precisa considerar tanto a existência de reservas de vagas quanto os resultados concretos na trajetória acadêmica

desses sujeitos. Isso significa avaliar se a política realmente tem contribuído para reduzir as desigualdades históricas enfrentadas por pessoas com deficiência no acesso à ciência, à pesquisa e à docência. O DEA, nesse sentido, deve ser compreendido como uma das etapas possíveis na construção de um modelo avaliativo mais amplo, que uma rigor técnico e sensibilidade social por meio dos seus insumos e produtos.

Deste modo, ao verificar a aplicabilidade do método DEA na avaliação da eficiência relativa de universidades quanto à implementação de ações afirmativas para pessoas com deficiência, este artigo parte da premissa de que a mensuração do desempenho institucional deve ser acompanhada por uma leitura crítica de seus resultados, considerando as limitações da técnica e a complexidade dos processos sociais envolvidos. A eficiência, portanto, não pode ser tratada apenas como uma variável final de desempenho, mas como um critério ético e político que orienta a própria formulação e avaliação das políticas públicas voltadas à inclusão.

O uso do modelo DEA na avaliação de políticas públicas de ações afirmativas

As políticas públicas educacionais no Brasil são atravessadas por disputas de sentidos, embates ideológicos, limitações estruturais e descontinuidades administrativas. Tais elementos influenciam diretamente a forma como essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas, especialmente aquelas que assumem um caráter redistributivo, como as ações afirmativas. A inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação por meio de cotas e políticas institucionais específicas tem se consolidado nos marcos legais recentes, mas sua efetividade e eficiência ainda permanecem como questões em aberto.

Ações afirmativas, por sua natureza reparadora e redistributiva, demandam mecanismos avaliativos que transcendam a simples mensuração de resultados e alcancem uma compreensão crítica de seus efeitos sobre a equidade, a inclusão e a transformação social. Nesse contexto, o DEA desponta como uma ferramenta promissora para avaliar o desempenho institucional com base em múltiplos insumos e produtos, permitindo análises comparativas entre universidades com diferentes estruturas e contextos (MARQUES, 2023). Em vez de buscar causalidades

diretas ou impactos isolados, a DEA permite observar o desempenho comparado de diferentes unidades (universidades ou programas de pós-graduação), levando em conta múltiplos insumos (ex.: recursos destinados à inclusão, número de servidores acessíveis, bolsas específicas) e produtos (ex.: número de ingressantes, concluintes com deficiência, produção científica, permanência acadêmica).

Ele consiste em uma metodologia não paramétrica de avaliação de eficiência técnica, formulada originalmente por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), e desenvolvida posteriormente por Banker, Charnes e Cooper (1984) para incluir retornos variáveis de escala. O modelo compara unidades denominadas DMUs, identificando aquelas que operam na fronteira eficiente de produção e quantificando a distância das demais em relação a essa fronteira. No caso das políticas educacionais inclusivas, as universidades constituem as DMUs, sendo analisadas com base em insumos (como recursos financeiros, estrutura de acessibilidade, bolsas de apoio) e produtos (como número de matrículas e titulações de pessoas com deficiência).

Segundo Marques (2023), a adoção do DEA na avaliação de políticas públicas educacionais possibilita a superação das limitações dos indicadores tradicionais utilizados por órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU), que muitas vezes priorizam métricas administrativas e financeiras, sem considerar o impacto social das políticas. A autora destaca que os indicadores do TCU “[...] não estão adequados para demonstrar a contribuição das universidades federais no alcance das metas do PNE” (Marques, 2023, p. 5), especialmente quando se trata de metas que envolvem inclusão e equidade.

No caso das ações afirmativas para pessoas com deficiência, o DEA permite não apenas identificar quais universidades alcançam maior desempenho relativo, mas também estabelecer um padrão ou referência, ou seja, unidades ou instituições que operam de forma eficiente e que podem servir de modelo para as demais. A análise proposta por Marques (2023) para as metas 12 e 13 do PNE revela, por exemplo, que apenas 65% das universidades analisadas foram consideradas eficientes em relação à ampliação do acesso (meta 12), enquanto menos de 30% alcançaram eficiência quanto à formação de doutores (meta 13), evidenciando as disparidades institucionais.

Há a necessidade de desenvolver métodos que capturem o desempenho de forma mais ampla, incorporando variáveis contextuais e sociais que influenciam os resultados. Nesse contexto, o DEA, enquanto técnica multivariada, possibilita a avaliação da eficiência de unidades heterogêneas, considerando insumos e produtos que representam características e resultados do processo analisado. Contudo, é essencial definir criteriosamente esses insumos e produtos para garantir a qualidade da análise. Além disso, para assegurar a validade dos resultados, deve-se respeitar a regra estabelecida por Banker, Charnes e Cooper (1984), que determina que o número de unidades avaliadas (DMUs) seja pelo menos três vezes maior que a soma dos insumos e produtos do modelo.

Ademais, o modelo DEA pode ser realizado seguindo duas abordagens: (i) *Constant Returns to Scale* (CCR), dos autores Charnes, Cooper e Rhodes (1978), pelo qual cada DMU do modelo apresenta apenas um insumo e um produto, de modo que considera como premissa um retorno de escala constante; e (ii) *Variable Returns to Scale* (VRS), também conhecida como modelo BCC, devido aos seus autores Banker, Charnes e Cooper (1984), que não considera a proporcionalidade entre os fatores, mas os retornos variáveis de escala, utiliza de múltiplos insumos e produtos, gerando uma medida de eficiência técnica (Marques, 2023).

Outra definição a ser realizada quando da aplicação da metodologia DEA refere-se foco da análise de eficiência que poder ser sobre os insumos ou os produtos de acordo com o objetivo final: (i) orientado a insumos, que busca identificar o quanto os recursos empregados podem ser reduzidos sem comprometer o nível atual de produção; e (ii) orientado a produtos, que procura verificar o quanto os resultados podem ser ampliados mantendo os recursos constantes (Peña, 2008; Marques, 2023).

Desta forma, para avaliar a eficiência de universidades quanto à inclusão, por exemplo, é preciso considerar variáveis que representem tanto os esforços institucionais quanto os resultados concretos das ações afirmativas, como proporção de matrículas e titulações de pessoas com deficiência, investimentos em acessibilidade, número de bolsas de permanência, ações pedagógicas específicas, número de concluintes, entre outras práticas. É necessário compreender o que torna as políticas de ações afirmativas efetivas e, conseqüentemente, uma universidade eficiente em práticas de inclusão. Logo, ao permitir a comparação entre

unidades similares com múltiplos insumos e produtos, o DEA pode ser instrumentalizado para retroalimentar o processo de gestão das políticas de ações afirmativas, fortalecendo sua legitimidade e eficiência.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo aplicado, de natureza exploratória e abordagem quantitativa, voltado à demonstração da aplicabilidade do DEA na avaliação da eficiência relativa de universidades quanto à implementação de ações afirmativas para pessoas com deficiência em programas de pós-graduação. Dada a insuficiência de dados reais disponíveis no momento da pesquisa, optou-se pelo uso de dados simulados via inteligência artificial, como estratégia metodológica de validação preliminar do modelo. Conforme apontam Dyson et al. (2001) e Bardhan, Bagchi e Sougstad (2004), o uso de simulações em estudos com DEA é uma prática consolidada e recomendada para testar a robustez do modelo, verificar sua sensibilidade e explorar diferentes configurações de insumos e produtos antes da aplicação em contextos empíricos.

Apesar da preferência inicial pelo uso de dados empíricos, a presente pesquisa enfrentou limitações significativas quanto à disponibilidade e à transparência das informações institucionais. Foram realizadas tentativas de coleta de dados por meio de consultas diretas aos sites das universidades federais e por solicitações formais via Lei de Acesso à Informação (LAI). No entanto, até o encerramento do período de análise, grande parte das instituições não havia respondido aos pedidos, ou o fez de forma incompleta. Algumas universidades informaram não possuir os dados consolidados em seus sistemas no momento, enquanto outras alegaram dificuldades em extrair as informações solicitadas. Diante desse cenário, optou-se pelo uso de dados simulados com inteligência artificial, como estratégia metodológica viável para validar o modelo proposto, sem prejuízo à robustez da análise exploratória pretendida.

A simulação foi conduzida com base na lógica de construção de cenários plausíveis, tendo como referência parâmetros observáveis em documentos institucionais, relatórios de avaliação e literatura especializada sobre políticas inclusivas no ensino superior. Foram definidas vinte DMUs, respeitando a regra metodológica

estabelecida por Banker, Charnes e Cooper (1984), que requer no mínimo três vezes mais DMUs do que a soma total de insumos e produtos do modelo – neste caso, seis variáveis (três insumos e três produtos), resultando na necessidade mínima de dezoito DMUs.

A construção do modelo DEA exigiu a definição cuidadosa dos insumos e dos produtos, representando, respectivamente, os recursos alocados para a promoção da inclusão e os resultados alcançados. Os dados foram gerados com base em distribuições uniformes e normais ajustadas, simulando variações reais encontradas entre instituições federais de ensino superior. Os insumos (número de bolsas para pessoas com deficiência, número de ações afirmativas em editais e número de servidores atuando na inclusão) e os produtos (número de ingressantes com deficiência, número de concluintes com deficiência e taxa de permanência), apresentados no Quadro 1, foram atribuídos com valores dentro de intervalos plausíveis, preservando a heterogeneidade entre as DMUs, como demonstra a Tabela 1.

Quadro 1 – Insumos e produtos do DEA

INSUMOS		PRODUTOS	
INS_01	Número de bolsas para pessoas com deficiência	PROD_01	Número de ingressantes com deficiência
INS_02	Número de ações afirmativas em editais	PROD_02	Número de concluintes com deficiência
INS_03	Números de servidores atuando na inclusão	PROD_03	Taxa de permanência

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse procedimento visou garantir que os dados simulados, apresentados na Tabela 1, fossem internamente consistentes e representassem diferentes padrões de desempenho institucional. A definição desses indicadores seguiu critérios de relevância empírica e o alinhamento com a literatura sobre avaliação de políticas públicas e inclusão educacional.

Tabela 1 – Dados simulados utilizados na pesquisa

DMU	INS_01	INS_02	INS_03	PROD_01	PROD_02	PROD_03
DMU_1	43	6	1	6	14	64,67
DMU_2	33	2	4	20	23	50,7
DMU_3	19	5	6	10	8	59,94

DMU	INS_01	INS_02	INS_03	PROD_01	PROD_02	PROD_03
DMU_4	47	1	2	6	21	85,57
DMU_5	12	6	2	4	16	89,51
DMU_6	25	9	1	8	13	80,3
DMU_7	43	1	2	24	18	96,32
DMU_8	23	3	5	12	15	82,55
DMU_9	27	7	2	6	21	95,75
DMU_10	15	4	4	24	24	92,5
DMU_11	15	9	4	20	13	72,47
DMU_12	28	3	7	28	9	54,77
DMU_13	40	5	4	14	15	68,54
DMU_14	44	3	7	4	13	83,44
DMU_15	28	7	4	12	1	83,3
DMU_16	7	5	5	6	7	79,56
DMU_17	26	9	7	16	9	63,74
DMU_18	6	7	3	18	24	78,06
DMU_19	28	2	6	17	1	69,15
DMU_20	48	4	1	10	12	98,59

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Adicionalmente, optou-se pela aplicação do modelo DEA BCC (Banker; Charnes; Cooper, 1984), orientado para produtos, considerando-se que o objetivo central da análise é mensurar a capacidade das instituições de converter recursos institucionais (insumos) em resultados efetivos de inclusão (produtos), independentemente do porte ou escala da universidade. A abordagem de retornos variáveis de escala é particularmente pertinente em contextos educacionais, nos quais instituições operam sob distintas condições estruturais, e a orientação a produtos é recomendada quando se deseja maximizar resultados sociais com recursos disponíveis (Peña, 2008; Marques, 2023).

A estimação do modelo DEA pode ser realizada por meio de vários softwares como o R (pacote *benchmarking*), Python, MaxDEA, Excel com solver, entre outros, que demandam um conhecimento específico de suas funcionalidades e pressupostos de aplicação. Porém, a fim de facilitar a aplicação, adotou-se o Sistema Integrado de Apoio à Gestão (SIAD), que foi desenvolvido por Angulo Meza,

Biondi Neto, Soares Mello, Gomes e Coelho (2005; 2006) para sanar problemas de programação linear do DEA e dos métodos de multicritério. Ele está disponível na página do Departamento de Engenharia de Produção (TEP - <http://tep.uff.br/software/>) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Segundo Cunha, Soares de Mello e Meza (2006), o SIAD

[...] fornece resultados completos (índices de eficiência, benchmarks, pesos e alvos) dos modelos DEA clássicos e ainda possui a incorporação de modelos DEA mais avançados, como fronteira invertida e restrições aos pesos. A interface do software assim como os modelos e os algoritmos de solução, foram desenvolvidos em Delphi, plataforma Windows (Cunha; Soares De Mello; Meza, 2006, p. 2).

Angulo Meza, Biondi Neto, Soares Mello, Gomes e Coelho (2005) destacam que o DEA se baseia em problemas de programação linear (LPP) para encontrar a eficiência das DMUs; e que este processo pode ser computacionalmente intenso, visto que um LPP precisa ser executado para cada unidade por isso criam o SIAD, um software capaz de produzir resultados completos em modelos DEA clássicos, bem como a capacidade de usar modelos DEA mais avançados (Ângulo Meza *et al.*, 2005). De acordo com autores, cada k -ésima DMU, $k = 1, \dots, n$ é considerada uma unidade de produção que utiliza n insumos x_{ik} , $i = 1, \dots, r$ para produzir m produtos y_{jk} , $j = 1, \dots, s$.

O modelo de Charnes, Cooper e Rhodes (1978), como demonstrado no estudo de Angulo Meza *et al.* (2005), na equação 1 maximiza a relação entre uma combinação linear de produtos e uma combinação linear de saídas com a restrição de que, para cada DMU, essa relação não pode ser superior a um. Assim, para uma DMU específica o, h_o é a sua eficiência; x_{io} e y_{io} são as suas entradas e saídas e v_i e u_j são os pesos calculados para as entradas e saídas.

$$h_o = \frac{\sum_{j=1}^s u_j y_{jo}}{\sum_{i=1}^r v_i x_{io}} \quad \text{sujeito a (1)}$$

$$\frac{\sum_{j=1}^s u_j y_{jk}}{\sum_{i=1}^r v_i x_{ik}} \leq 1, \quad k = 1, \dots, n$$

$$u_j, v_i \geq 0 \quad \forall i, j$$

Ainda segundo os criadores do *software* SIAD, após algumas manipulações matemáticas, o modelo (1) pode ser reescrito, resultando em um LPP conforme mostrado em (2) (Ângulo Meza *et al.*, 2005). Como um LPP é resolvido para cada DMU, para n DMUs são resolvidos n LPPs, com $r + s$ variáveis de decisão. Conforme os referidos autores esse é o modelo base para todos os outros modelos DEA, e foi a partir dele que criaram o SIAD.

$$\begin{array}{l}
 \boxed{h_0 = \sum_{j=1}^s u_j y_{j0}} \quad \text{sujeito a} \\
 \boxed{\sum_{i=1}^r v_i x_{i0} = 1} \quad (2) \\
 \boxed{\sum_{j=1}^s u_j y_{jk} - \sum_{i=1}^r v_i x_{ik} \leq 0, \quad k = 1, \dots, n} \\
 \boxed{u_j, v_i \geq 0 \quad \forall i, j}
 \end{array}$$

Assim, o DEA possibilita a obtenção de escores de eficiência para cada universidade (valores entre 0 e 1), indicando quão próxima cada instituição está da fronteira eficiente. As universidades com escore 1 são consideradas eficientes; as demais têm sua distância em relação à fronteira calculada, permitindo identificar os níveis de ineficiência relativa. Além disso, o modelo fornece valores de referência (*benchmarks*) para as unidades ineficientes, indicando que combinação de insumos e produtos elas precisariam alcançar para melhorar seu desempenho, com base nas práticas observadas nas universidades mais eficientes.

Análise e discussão dos resultados

A simulação com os dados para vinte DMUs, que foram apresentados anteriormente na Tabela 1, utilizando o modelo BCC orientado a produtos no *software* SIAD, permitiu estimar a eficiência relativa de cada DMU na implementação de políticas de ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência. A Tabela 2 apresenta os resultados estimados relativos a eficiência e o ranking das DMUs simuladas. Eles demonstram que apenas uma universidade (DMU_10) apresentou eficiência

plena (escore 1) tanto na medida padrão quanto na eficiência composta normalizada.

A eficiência plena alcançada pela DMU_10 poderia ser explicada pela capacidade institucional dessa “universidade” em alinhar suas normativas internas às diretrizes da Portaria Normativa nº 13/2016, articulando mecanismos de ingresso e permanência que ultrapassam o mero cumprimento formal da reserva de vagas. Resultado que se aproxima dos achados de Freitas (2024), em que as universidades que obtiveram os melhores resultados na implementação das ações afirmativas para pessoas com deficiência foram aquelas que estruturaram editais claros, instituíram políticas de acompanhamento, garantiram acessibilidade arquitetônica e comunicacional, além de ofertarem recursos de assistência estudantil e tecnologias assistivas. Essa compreensão das ações afirmativas como políticas públicas estruturantes, voltadas à correção de desigualdades históricas e à superação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, possibilita que instituições como a DMU_10 alcancem maior eficiência relativa, assegurando não apenas o acesso formal, mas também a efetiva participação acadêmica de estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 2 – Resultados utilizando o modelo BCC, orientação output

DMU	EFICIÊNCIA PADRÃO	EFICIÊNCIA COMPOSTA NORMALIZADA	RANKING EFICIÊNCIA COMPOSTA
DMU_10	1	1	1
DMU_7	1	0,911606	2
DMU_18	1	0,8727	3
DMU_8	0,941492	0,858105	4
DMU_1	1	0,718718	5
DMU_19	1	0,718718	5
DMU_16	1	0,718718	5
DMU_12	1	0,718718	5
DMU_2	1	0,718718	5
DMU_20	1	0,718718	5
DMU_9	1	0,718718	5
DMU_6	1	0,718718	5

DMU	EFICIÊNCIA PADRÃO	EFICIÊNCIA COMPOSTA NORMALIZADA	RANKING EFICIÊNCIA COMPOSTA
DMU_5	1	0,718718	5
DMU_4	1	0,718718	5
DMU_11	0,833333	0,685511	15
DMU_15	0,874258	0,628345	16
DMU_14	0,85681	0,615805	17
DMU_13	0,722229	0,519079	18
DMU_17	0,677759	0,487117	19
DMU_3	0,640499	0,460338	20

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Outras duas universidades (DMU_7 e DMU_18) também foram consideradas eficientes no modelo padrão, mas apresentaram escores inferiores na medida composta normalizada (0,911606 e 0,8727, respectivamente), evidenciando que, embora operem na fronteira técnica, há margem para otimização de resultados. Um conjunto expressivo de universidades (DMUs 1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 16, 19 e 20) foi classificado com eficiência padrão igual a 1, mas com escore composto normalizado de 0,718718, o que sugere a presença de benchmark múltiplo e/ou insensibilidade a variações marginais nos dados simulados.

Já as universidades com os menores escores foram DMU_3 (0,460338), DMU_17 (0,487117) e DMU_13 (0,519079), revelando significativa distância em relação à fronteira eficiente. Essa distância indica que tais universidades, mesmo sob condições simuladas, apresentam baixa conversão de insumos em produtos, ou seja, menos capacidade de transformar recursos (como bolsas, ações afirmativas e equipes de apoio) em resultados efetivos (como ingressos, permanência e titulação de pessoas com deficiência).

Ademais, a análise dos benchmarks, conforme a Tabela 3, permite identificar as instituições eficientes que servem de referência para as ineficientes. Observa-se que a DMU_10 aparece com maior frequência como benchmark sendo referência para sete das nove DMUs ineficientes. Esse achado reforça seu papel como modelo de boas práticas, mesmo que em contexto simulado. A DMU_7 também se destaca como benchmarking para quatro DMUs.

Tabela 3 – Benchmarks

DMU INEFICIENTE	BENCHMARKS (DMUS EFICIENTES DE REFERÊNCIA)
DMU_3	DMU_9, DMU_10
DMU_8	DMU_7, DMU_10, DMU_19
DMU_11	DMU_10
DMU_13	DMU_7, DMU_9, DMU_10
DMU_14	DMU_7, DMU_9, DMU_10, DMU_20
DMU_15	DMU_9, DMU_10, DMU_20
DMU_17	DMU_7, DMU_10, DMU_20

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A utilização da eficiência composta permite uma hierarquização mais refinada, destacando nuances no desempenho das DMUs que, no modelo padrão, seriam todas consideradas igualmente eficientes. Com isso, foi possível ordenar as universidades por seu desempenho relativo e observar padrões de eficiência que indicam a viabilidade do método DEA na avaliação de políticas inclusivas.

Ademais, a avaliação da eficiência relativa das universidades simuladas revela variações significativas na conversão dos recursos institucionais (insumos) em resultados de inclusão (produtos), evidenciando tanto boas práticas quanto oportunidades de aprimoramento. A Universidade 10 foi a única unidade que alcançou eficiência plena (escore 1 na eficiência padrão e composta), demonstrando grande capacidade de transformar seus insumos em resultados de inclusão. Notavelmente, não apresenta o maior volume absoluto de recursos, o que reforça a premissa do DEA: eficiência está mais associada à gestão estratégica dos insumos do que à sua quantidade. Sua performance sugere um arranjo institucional eficaz na promoção do acesso, permanência e conclusão de estudantes com deficiência.

A Universidade 3 representa um caso emblemático de ineficiência. Apesar de contar com seis servidores na inclusão e cinco ações afirmativas, obteve resultados tímidos: 10 ingressantes, 8 concluintes e taxa de permanência abaixo da média (59,94%). Isso indica falhas na articulação entre recursos disponíveis e ações efetivas. Para melhorar, deve revisar a qualidade das ações afirmativas e fortalecer o acompanhamento estudantil.

Desta forma, tem-se como evidência que a permanência constitui um dos principais desafios enfrentados por discentes com

deficiência na pós-graduação, seja pela limitação de acesso a bolsas de estudo, seja pelas barreiras relacionadas à acessibilidade física, curricular e pedagógica, entre outras. Como destacam Nozu, Silva e Anache (2018), assegurar condições adequadas de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior significa garantir a esses estudantes a efetiva possibilidade de participação e continuidade no ensino superior.

Em contraponto, a Universidade 2 teve bom desempenho com poucos recursos. Com apenas duas ações afirmativas e quatro servidores, atingiu 20 ingressantes, 23 concluintes e permanência de 50,7%. Apesar de seu escore não ser máximo, demonstra bom aproveitamento dos recursos disponíveis. Investimentos em permanência poderiam elevar sua eficiência composta.

A Universidade 4, com 47 bolsas e taxa de permanência elevada (85,57%), demonstra boa aplicação do recurso financeiro, mas teve apenas 6 ingressantes, sugerindo problemas no alcance ou efetivação do processo seletivo. Ampliar o acesso seria estratégico. Por fim, a Universidade 8, com escore de 0,941, apresentou bons números de ingressantes (12) e concluintes (15), mas pode melhorar com mais ações afirmativas (atualmente 3) e apoio técnico (apenas 5 servidores).

De forma geral, observou-se que: (i) universidades mais eficientes equilibram insumos e resultados; (ii) melhorar a eficiência não exige necessariamente mais recursos, mas sim o redesenho de estratégias institucionais; e (iii) políticas de permanência, apoio psicossocial, formação docente e cultura institucional inclusiva são caminhos promissores. Tal como constatou Venturini (2017), a necessidade de repensar os critérios de ingresso na pós-graduação, com vistas a ampliar a inclusão de segmentos historicamente marginalizados, implica revisitar o próprio conceito de mérito, reconhecendo que os mecanismos de seleção não se configuram como processos totalmente objetivos e neutros.

Considerações finais

O presente estudo analisou a aplicabilidade do método de Análise Envoltória de Dados (DEA) na avaliação da eficiência relativa de universidades quanto à implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu*. Por meio de dados simulados, foi possível verificar a

capacidade do método em distinguir níveis de desempenho entre as instituições, mesmo sob condições hipotéticas e controladas.

A escolha do modelo BCC orientado a produtos mostrou-se apropriada, uma vez que considera as diferenças estruturais entre universidades e foca nos resultados, o que se alinha ao objetivo das políticas de inclusão: ampliar o acesso, a permanência e a titulação de estudantes com deficiência, sem necessariamente aumentar os recursos disponíveis. O uso da eficiência composta contribuiu para uma análise mais fina, permitindo não apenas identificar quem é eficiente, mas também em que medida as demais podem melhorar e a quem devem mirar como referência.

Observou-se como principal resultado, a premissa do DEA: eficiência está mais associada à gestão estratégica dos insumos do que à sua quantidade. De modo geral, os achados com os dados simulados, permitem refletir sobre até que ponto os programas de pós-graduação e as instituições de ensino superior têm considerado, na formulação de suas políticas, as especificidades dos processos seletivos e as barreiras que incidem sobre os diferentes grupos beneficiários.

Contudo, é importante destacar as limitações desse procedimento. Os resultados obtidos não refletem o desempenho real de universidades específicas, tampouco devem ser interpretados como diagnóstico empírico. A simulação representa apenas uma aproximação teórica com base em dados fictícios, utilizada para fins de validação do instrumento analítico proposto e ilustração da aplicabilidade do modelo DEA em contextos de avaliação de políticas inclusivas. Portanto, os escores de eficiência obtidos devem ser compreendidos como indicativos da sensibilidade do modelo às variáveis selecionadas, e não como evidência de eficiência institucional concreta.

Além disso, a proposta de uso do DEA deve ser compreendida como complementar às abordagens qualitativas, especialmente no campo das políticas inclusivas, em que fatores subjetivos, culturais e institucionais desempenham papel crucial. A eficiência, nesse sentido, não é apenas um dado técnico, mas um critério ético-político que deve orientar a implementação e a avaliação das ações afirmativas.

Em síntese, este estudo contribuiu para o campo da avaliação de políticas públicas educacionais ao demonstrar o uso, ainda que com dados simulados, de uma ferramenta objetiva de

mensuração da eficiência relativa das ações afirmativas. Mais do que uma mensuração de desempenho, a aplicação do DEA neste contexto pode oferecer subsídios para o aprimoramento contínuo das políticas de inclusão, reafirmando o compromisso social das instituições de ensino superior com a diversidade e a justiça educacional.

Referências

ANGULO MEZA, Lidia.; BIONDI NETO, Luiz.; SOARES DE MELLO, João Carlos Correia Baptista.; GOMES, Eliane Gonçalves; COELHO, Pedro Henrique Gouvea. Free software for decision analysis: a software package for data envelopment models. In: International Conference on Enterprise Information Systems, **ICEIS**, 7. v. 2, 2005, p. 207-212. DOI: <https://doi.org/10.5220/0002548802070212>.

ANGULO MEZA, Lidia.; BIONDI NETO, Luiz.; SOARES DE MELLO, João Carlos Correia Baptista.; GOMES, Eliane Gonçalves. ISYDS– Integrated System for Decision Support (SIAD – Sistema Integrado de Apoio a Decisão): a software package for *Data Envelopment Analysis* model. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p 493-503. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-74382005000300011>.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 71–92, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100001>.

BANKER, Rajiniv D.; CHARNES, Abrahan.; COOPER, Willian. Wager. Some models for estimating technical and scale inefficiencies in Data Envelopment Analysis. **Management Science**, Catonsville, v. 30, n. 9, p. 1078–1092, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.30.9.1078>.

BARDHAN, Indranil.; BAGCHI, Sugato; SOUGSTAD, Ryan . Priorizing a portfolio of information technology investment projects. **Journal of Management Information Systems**, v.21, n. 2, p. 33-60, 2004. DOI: <https://www.jstor.org/stable/40398691>.

BAUER, Adriana; FERNANDES, Fabiana Silva. Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08673, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8673>.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 jul. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 10 de outubro de 2023.** Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu* e sobre outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.723-de-10-de-outubro-de-2023-527113217>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 4 de maio de 2016.** Recomenda a adoção de reservas de vagas para pessoas com deficiência em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 maio 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16694-portaria-no-13-de-04-de-maio-de-2016&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2025.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009. p. 87–94.

CHARNES, Abraham.; COOPER, William; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision-making units. **European Journal of Operational Research**, v. 2, n. 6, p. 429–444, 1978. DOI: [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(78\)90138-8](https://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8).

CUNHA, Bruno Tonioni.; SOARES DE MELLO, João Carlos Correia Baptista.; ANGULO MEZA, Lidia. Implementação computacional de seleção de variáveis em DEA: um estudo de caso em avaliação educacional. In: CLAIO-CONGRESO LATINO-IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN OPERATIVA, 13, **Anais**, 2006.

DINIZ, Débora.; MEDEIROS, Marcelo.; BARBOSA, Livia. **A inclusão de pessoas com deficiência.** Letras Livres; Editora Universidade de Brasília, 2010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. de. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 13–42.

DYSON, Robert; ALLEN, Rachel.; CAMANHO, Ana Santos; PODINOVSKI, Victor; SARRICO, Claudia; SHALE, Estelle. Pitfalls and protocols in DEA. **European Journal of operational research**, v. 132, n. 2, p. 245-259, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(00\)00149-1](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(00)00149-1).

FREITAS, Joyce Fernandes de. **Chegamos à pós-graduação, e agora?** Implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com

deficiência no stricto sensu das universidades federais brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Implementação de políticas públicas e atuação de gestores públicos:** caminhos para a inovação e aprendizagem institucional. Brasília, DF: IPEA, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARQUES, Lilian Tadmim. **Interface entre o desempenho das universidades federais e o alcance das políticas públicas para o ensino superior:** efetividade dos indicadores. 2023. 249 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MENDES, Enicieia Gonçalves; ALMEIDA, Maria. Amelia (Orgs.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Marília, SP: ABPEE, 2010.

MOKATE, Karen Marie. **Convirtiendo el “monstruo” en aliado:** la evaluación como herramienta de la gerencia social. Banco Interamericano de Desenvolvimento, Série Documentos de Trabalho I-23, 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; ANACHE, Alexandra Ayach. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1421–1435, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652.

PEÑA, Carlos. Rosano. Um modelo de avaliação da eficiência da Administração Pública através do Método Análise Envoltória de Dados (DEA). **Revista de Administração Contemporânea**, 12(1), Maringá, p. 83-106, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552008000100005>.

SANO, H Hironobu; MONTENEGRO FILHO, Mario Jorge França. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 11, n. 22, p. 35–61, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2013.22.35-61>.

SANTOS, Vivian.; MENDES, Eniceia Gonçalves. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325–1342, maio, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15128>.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. A contribuição da efetividade para a análise do desempenho de programas sociais. **Revista de Administração da FEAD-Minas**, n. 2, p. 99–118, 2005.

SARAIVA, Luiz Alex Silva.; GONÇALVES, Noeme Rodrigues. Democratização do poder local e efetividade de programas sociais: análise de uma experiência municipal. **RAC-Eletrônica**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 392–409, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac-e>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SARAIVA, Luiz Alex Silva.; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941–964, jul./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7022>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para a pós-graduação: desenho e desafio de política pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 41, 2017, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Editora2017. p.?

VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Submetido em: 30/07/2025
Aceito em: 23/09/2025

Crise de assimilação cultural Surda no Programa de Integração Escolar do Chile: rumo a uma Educação Intercultural Bilíngue

RESUMO: Este artigo busca abordar a crise de assimilação cultural enfrentada por estudantes Surdos no âmbito do Programa de Integração Escolar no Chile, com ênfase na necessidade de uma Educação Intercultural Bilíngue para a Comunidade Surda. São examinadas as dimensões históricas da gestão de políticas públicas, problematizando o próprio conceito de “integração” e os resultados que essa noção tem produzido. A análise baseia-se em dados produzidos por meio de uma etnografia de um ano e 13 entrevistas semiestruturadas, realizadas durante uma pesquisa de graduação e complementadas por uma revisão crítica de políticas públicas educacionais. Os resultados mostram que o modelo atual tende a homogeneizar e a impor a cultura ouvinte, gerando desenraizamento cultural e limitando o desenvolvimento cognitivo, linguístico, identitário e emocional dos estudantes Surdos. Como conclusão, o estudo propõe que avançar em direção a uma Educação Intercultural Bilíngue, que inclua a Língua de Sinais Chilena e respeite a cultura Surda, é imprescindível para fortalecer a identidade e a aprendizagem dos estudantes Surdos no Chile.

Palavras-chave: assimilação cultural; educação intercultural; comunidade Surda.

Ignacia Alvial Figueroa
Universidad de Concepción (Chile)
ignaciaalvialf@gmail.com

Crisis of cultural assimilation of the Deaf in Chile's school integration program: towards an Intercultural Bilingual Education

ABSTRACT: This article seeks to address the crisis of cultural assimilation faced by Deaf students within the School Integration Program in Chile, emphasizing the need for Bilingual Intercultural Education for the Deaf Community. It examines the historical dimensions of public policy management, questioning the very concept of “integration” and the outcomes it has produced. The analysis is based on data gathered through a one-year ethnographic study and 13 semi-structured interviews conducted during an undergraduate research project, complemented by a critical review of educational public policies. The discussion focuses on the tensions between the cultural practices of the Deaf community and the normative frameworks of the educational system. The results show that the current model tends to homogenize and impose hearing culture, leading to cultural uprooting and limiting the cognitive, linguistic, identity, and emotional development of Deaf students. In conclusion, the study argues that moving toward Bilingual Intercultural Education, one that includes Chilean Sign Language and respects Deaf culture, is essential to strengthening the identity and learning of Deaf students in Chile.

Keywords: cultural assimilation; intercultural education; Deaf community.

Crisis de asimilación cultural Sorda en el Programa de Integración Escolar de Chile: hacia una Educación Intercultural Bilingüe

RESUMEN: Este artículo busca abordar la crisis de asimilación cultural que enfrentan los estudiantes Sordos dentro del Programa de Integración Escolar en Chile, enfatizando en la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe para la Comunidad Sorda. Se examinan las dimensiones históricas de las gestiones de políticas públicas, problematizando el concepto mismo de “integración” y los resultados que éste ha traído. El análisis se basa en datos producidos a través de una etnografía de un año y 13 entrevistas semiestructuradas realizadas durante una investigación de pregrado, complementados con una revisión crítica de políticas públicas educativas. La discusión se enfoca en las tensiones entre las prácticas culturales de la comunidad Sorda y los marcos normativos del sistema educativo. Los resultados muestran que el modelo actual tiende a homogeneizar y a imponer la cultura oyente, generando desarraigo cultural y limitando el desarrollo cognitivo, lingüístico, identitario y emocional de los estudiantes Sordos. Como conclusión, el estudio plantea que avanzar hacia una Educación Intercultural Bilingüe, que incluya la Lengua de Señas Chilena y respete la cultura Sorda, es imprescindible para fortalecer la identidad y el aprendizaje de los estudiantes Sordos en Chile.

Palabras clave: asimilación cultural; educación intercultural; comunidad Sorda.

Introdução

Este artigo deriva da pesquisa intitulada “Rumo a uma Educação Intercultural para a Cultura Surda: Fundamentos Antropológicos e Perspectivas de Educadores(as) Surdos(as) do Chile”¹. A investigação foi realizada em 2024, na cidade de Concepción, Chile, e consistiu em trabalho de campo de caráter etnográfico desenvolvido ao longo de um ano, complementado por entrevistas semiestruturadas com 13 Educadores Surdos. Tais profissionais, compreendidos como modelos linguísticos e culturais em seus contextos educativos, forneceram, juntamente com as observações etnográficas, o material empírico central que sustenta a análise apresentada neste artigo.

A partir desse trabalho, emergiu como um dos achados mais relevantes e, ao mesmo tempo, preocupantes, o processo de “assimilação cultural”. Esse fenômeno tem resultado na invisibilização e perda de elementos e práticas culturais fundamentais da Comunidade Surda, destacando a necessidade de compreender os efeitos das políticas educacionais e das práticas escolares sobre a identidade cultural dos surdos.

1 Pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso de graduação para obtenção do título de Antropóloga com habilitação em Antropologia Sociocultural, na Universidade de Concepción, sob a orientação do Dr. Alejandro Clavería Cruz e do Dr. Ramiro Catalán Pesce.

Diante do cenário apresentado, torna-se urgente repensar as práticas educacionais que contribuíram para essa situação, propondo alternativas que reconheçam a especificidade cultural e linguística das pessoas Surdas. Com esse objetivo, o presente artigo está estruturado em três eixos principais: (1) uma revisão crítica do papel histórico das Escolas de Surdos como espaço de transmissão e produção cultural; (2) uma problematização das políticas de integração escolar implementadas no Chile, abordada em dois subtítulos: “Políticas Públicas e seus Paradigmas” e “As Contradições da Integração”, permitindo analisar detalhadamente tanto o histórico das políticas quanto os desafios e limitações da implementação do Programa de Integração Escolar (PIE); e (3) a proposição da Educação Intercultural Bilíngue (EIB) como alternativa às práticas assimilacionistas do PIE, buscando garantir o reconhecimento e os direitos linguístico-culturais da Comunidade Surda no Chile.

Escolas de Surdos no Chile: uma história de nuances e tensões pedagógicas

A trajetória da educação de pessoas Surdas tem sido marcada por tensões constantes entre abordagens socioculturais e modelos oralistas/médico-patológicos, evidenciando os desafios históricos da transmissão cultural da comunidade Surda. Mais do que uma sucessão de fatos, essa história revela como as escolas de Surdos funcionaram, historicamente, como espaços de encontro, reprodução e produção cultural, mas também de controle e silenciamento da experiência Surda. Seguindo a periodização proposta por Ladd (2022, p. 20-21), analisam-se aqui cinco períodos históricos no Ocidente, em diálogo com o caso chileno, destacando o papel das escolas na socialização e endoculturação das crianças Surdas.

O primeiro período (1760–1880) caracteriza-se por uma valorização positiva das línguas de sinais e pela participação de adultos Surdos² nas escolas. No Chile, esse movimento refletiu-se na criação da primeira escola para “surdo-mudos” em Santiago, em 1852, seguida dois anos depois pela fundação de uma escola feminina dirigida por Rosario Vargas. Para além do caráter pioneiro, essas instituições criaram os primeiros espaços formais onde crianças Surdas puderam conviver, compartilhar códigos e experimentar vínculos comunitários, ainda que de forma incipiente.

2 Conforme Padden e Humphries (1988), utilizamos “Surdo” com inicial maiúscula para destacar a dimensão cultural e linguística da surdez, em oposição às concepções médico-patológicas centradas na deficiência.

A partir de 1880, com o Congresso de Milão, inicia-se o segundo período (1880–1900), marcado pela imposição do oralismo e pela exclusão das línguas de sinais. No Chile, o Instituto de “Surdo-Mudos” adotou metodologias médico-patológicas centradas na fala articulada e leitura labial (Herrera, 2010). Esse modelo interrompeu a transmissão intergeracional da cultura Surda, silenciando práticas linguísticas próprias e afastando adultos Surdos do magistério, o que comprometeu a circulação dos saberes culturais dentro da escola. O apagamento da figura docente Surda não foi apenas uma consequência metodológica, mas uma estratégia de controle epistêmico: ao retirar a mediação cultural dos próprios sujeitos Surdos, o Estado reafirmava a autoridade ouvinte sobre o que é o “saber legítimo”.

O terceiro período (1900–1970), denominado por Ladd (2022) como “o Dilúvio”, consolidou o domínio absoluto do oralismo. O Decreto n° 653 de 1929 integrou as escolas especiais ao sistema educacional chileno, gerando um auge de matrículas. Entretanto, o crescimento institucional não significou fortalecimento cultural: a escola expandiu-se como espaço de escolarização, mas não como espaço de transmissão comunitária, pois persistia a ausência da língua de sinais e de educadores Surdos como modelos culturais.

Entre 1970 e 2000 ocorre a “Ressurgência Surda”, impulsionada pelo ativismo social e linguístico, que promoveu o retorno das línguas de sinais e a reintegração de docentes Surdos (Ladd, 2022). No Chile, associações e clubes Surdos se fortaleceram, ampliando os espaços de socialização e promovendo maior articulação em nível nacional e internacional (Peréz, Marín e Ortúzar, 2022). Ainda assim, as escolas permaneceram atravessadas por ambivalências, reproduzindo práticas oralistas ao mesmo tempo em que se afirmavam como espaços de resistência cultural e de revalorização identitária.

Do ano 2000 em diante, a realidade torna-se contraditória. Nos Estados Unidos e no Brasil consolidaram-se pedagogias Surdas e protagonismo docente, enquanto em muitos países europeus a integração forçada levou ao fechamento de escolas especializadas. Siguiendo a Ladd (2022) apesar desses retrocessos, o reconhecimento e a compreensão do conceito de Cultura Surda vêm aumentando, o que pode prenunciar uma futura revitalização das pedagogias Surdas. No Chile, entre 2007 e 2010, observa-se uma queda exponencial nas matrículas das Escolas Especiais para

Surdos, em decorrência das políticas de integração educacional do Programa de Integração Escolar. Um exemplo emblemático é a Escola Anne Sullivan, considerada patrimônio cultural da comunidade Surda, com capacidade para 300 estudantes, que já alcançou um auge de 287 alunos e atualmente conta com apenas 38. (Alcaino, 2024).

A história das Escolas Especiais de Surdos no Chile é repleta de nuances. Por um lado, e com razão, critica-se o uso de metodologias oralistas implementadas desde 1880, com o objetivo de “normalizar” o sujeito Surdo, de torná-lo “ouvinte”. Por outro, a queda nas matrículas e os fechamentos progressivos dessas escolas, representam também o desaparecimento de um dos espaços mais importantes para a socialização precoce, a endoculturação e a transmissão cultural das crianças Surdas (Ladd, 2011).

A partir de uma perspectiva antropológica, a escola pode ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão cultural, onde se reproduzem saberes, valores e práticas existentes, mas também como um espaço de produção cultural, no qual emergem novas formas de sentido e identidades (Rockwell, 1996; Willis, 1988). No caso da educação de pessoas Surdas, essa distinção é relevante: a transmissão cultural envolve a manutenção da língua, valores visuais e formas de socialização, enquanto a produção cultural engloba processos criativos, adaptativos e de resistência frente a políticas assimilacionistas.

É amplamente reconhecido na comunidade Surda chilena o sentimento de nostalgia por escolas de Surdos como “*La Purísima*”, onde estudantes de diversas regiões do país se reuniam e compartilhavam vínculos de amizade, códigos próprios, histórias, anedotas e até formas particulares de nomear localidades e vilarejos em sinais. Esse fenômeno foi documentado pelo projeto de arquivo patrimonial *La memoria de las señas* (2025), no qual ex-alunos, hoje idosos, relatam com entusiasmo suas experiências escolares (Varas et al., 2025). Ainda que muitos ex-estudantes recordem com carinho esses tempos e afirmem que o sistema era melhor que o atual, ele não estava isento de críticas. Nas antigas escolas, não havia adultos Surdos como docentes; o ensino seguia metodologias oralistas e situações de violência eram comuns. A proibição do uso da língua de sinais também era frequente. No entanto, o afeto pela escola residia nas vivências compartilhadas entre pares Surdos, no encontro e na comunidade formada ali (Varas et al., 2025).

Atualmente, a realidade educacional para estudantes Surdos no Chile evidencia uma oferta bastante restrita. A maioria depende do Programa de Integração Escolar, enquanto as escolas especiais permanecem escassas – segundo Herrera (2022), restam apenas 10 em todo o país. Essa situação ressalta os desafios persistentes para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, e evidencia o risco de perda de práticas e vínculos culturais transmitidos historicamente pelas escolas de Surdos.

As observações de campo e as narrativas dos Educadores Surdos revelam que as antigas escolas de Surdos constituíram espaços fundamentais tanto de transmissão quanto de produção cultural. Eram lugares onde se reproduziam valores, saberes e modos de socialização próprios da comunidade, mas também onde emergiam novas formas de sentido e expressão cultural.

Muitos participantes destacaram que, mesmo sob políticas de controle linguístico, as escolas tornavam-se territórios de resistência, nos quais se criavam signos, apelidos e narrativas partilhadas que configuravam a identidade Surda coletiva. Diversos relataram que seus apelidos ou nomes em língua de sinais lhes foram atribuídos nesses contextos, por docentes ou adultos Surdos, funcionando não apenas como formas de identificação, mas como marcadores simbólicos de pertencimento cultural e de inserção na comunidade.

Segundo os depoimentos, foi ao ingressar nas escolas de Surdos que muitos começaram a compreender-se e a reconhecer-se como sujeitos culturais. A partir do contato pleno com a língua de sinais, emergiram novas possibilidades de representação do mundo e de elaboração do pensamento – experiências descritas como um ponto de virada na formação identitária e na consciência de si. Assim, as escolas de Surdos aparecem nas memórias dos participantes como espaços de encontro, de circulação linguística e de criação cultural, pilares da continuidade e da vitalidade da Cultura Surda.

Esses achados reafirmam a relevância histórica das escolas de Surdos como espaços de produção e continuidade cultural, fundamentais na formação de identidades e laços intergeracionais. O fechamento progressivo dessas instituições não representa apenas a redução de matrículas, mas o risco de apagamento das práticas comunitárias e da memória coletiva da Cultura Surda. Reconhecer esse papel histórico é indispensável para repensar as políticas educacionais vigentes e assegurar a vitalidade das

pedagogias Surdas como parte integrante do patrimônio cultural imaterial do Chile.

A problematização das políticas de integração escolar no Chile: paradigmas, contradições e desafios

A análise das políticas de integração escolar no Chile requer a consideração prévia do marco normativo que as sustenta e dos paradigmas que as atravessam. Neste apartado, examinam-se as políticas públicas voltadas a estudantes Surdos, seu percurso da segregação a modelos autodenominados “inclusivos” e, por outro lado, as contradições do Programa de Integração Escolar (PIE).

Sobre as Políticas Públicas no Chile e seus Paradigmas: Da Segregação à Integração

A publicação do Relatório Warnock, em 1978, representou um ponto de inflexão na

história da educação especial, pois transformou a concepção do papel que esta deveria desempenhar e evidenciou a urgência de desenvolver políticas públicas voltadas à transição de um modelo educacional segregador para um modelo inclusivo (Rosas et al., 2021). Da mesma forma, a Declaração de Salamanca de 1994, juntamente com seu Marco de Ação, constituiu um momento fundamental na incorporação da abordagem inclusiva nos programas de desenvolvimento em escala global (Blanco; Duck, 2019), promovendo uma revisão crítica dos sistemas educacionais vigentes e, como consequência indireta, impulsionando o fechamento de inúmeras escolas especiais.

No Chile, durante a primeira década dos anos 2000, a legislação começou a adotar a perspectiva da inclusão em seus projetos, por meio da integração. Apesar desse avanço normativo, observa-se que todo esse corpo legal se constrói a partir da concepção da surdez como deficiência. Essa perspectiva médico-patológica reduz a surdez a uma condição deficitária, ignorando sua dimensão cultural e linguística, limitando o alcance de políticas realmente inclusivas e abrindo espaço para contradições internas.

Essa concepção torna-se particularmente visível na legislação chilena promulgada a partir dos anos 2000, que, embora avance no

discurso da inclusão, mantém a surdez no marco da deficiência. A Lei nº 20.845, de 2005, favorece a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas regulares. Em 2007, a Lei nº 20.201 incorporou subsídios especiais para esses estudantes (Larrazabal et al., 2021). No ano seguinte, o Chile ratificou o Decreto nº 201 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo diretrizes de acessibilidade e destacando, nos artigos 9, 21, 24 e 30, o papel do Intérprete em Língua de Sinais Chilena (LSCh) e a presença de docentes nativos, promovendo a língua e a cultura Surda (Herrera-Díaz; Lattapiat, 2024). Após as mobilizações estudantis do ensino médio em 2006 e as transformações sociais subsequentes, promulgou-se, em 2009, a Lei Geral da Educação nº 20.370, que assegura o direito à acessibilidade educacional para todas e todos em igualdade de condições (Biblioteca do Congresso Nacional do Chile, 2009).

Ainda no campo das políticas públicas, em 2009, foi promulgado o Decreto Supremo nº 170, que caracteriza as NEE e sua avaliação diagnóstica, possibilitando que os(as) estudantes se tornem beneficiários(as) de subsídios para a educação especial e, assim, tenham acesso ao currículo nacional com as devidas adequações. Este decreto faz referências interessantes a perspectivas socioantropológicas: o Artigo 16 estabelece que, para diagnosticar qualquer deficiência em pessoas pertencentes a comunidades cuja língua não seja o espanhol (como a comunidade Surda ou povos originários), o(a) profissional deve se comunicar na língua da pessoa ou dispor de um(a) intérprete (Biblioteca do congresso nacional do Chile, 2010, art. 16). Tal diagnóstico deve contemplar conhecimentos sobre a cultura, idiosincrasia, valores e cosmovisão da comunidade à qual a pessoa pertence.

O Artigo 77 é explícito ao afirmar que a avaliação diagnóstica não deve considerar apenas a perspectiva audiológica, mas também a perspectiva socioantropológica, reconhecendo que as pessoas Surdas compõem uma comunidade com características, valores e costumes próprios e que desenvolvem uma língua de caráter visogestual, a LSCh. O Artigo 78 determina que, no contexto educacional, a avaliação de estudantes Surdos(as) usuários(as) da LSCh deve contar com a participação de pessoas Surdas usuárias da língua de sinais e de professores(as) competentes em seu uso (Biblioteca do congresso nacional do Chile, 2010, arts. 77, 78). No entanto, o Artigo 94 contém uma contradição significativa:

Artigo 94. Os estabelecimentos com Programas de Integração Escolar poderão incluir por turma no máximo 2 alunos com necessidades educacionais especiais permanentes e 5 com necessidades educacionais especiais transitórias. No caso de estudantes Surdos, excepcionalmente poderá haver mais de 2 alunos por sala de aula (Biblioteca do congresso nacional do Chile, 2010).

O decreto classifica a surdez como uma necessidade educacional permanente, o que, na prática, implica a imposição de um limite máximo de dois estudantes Surdos por sala. Essa medida, longe de favorecer a inclusão, representa uma barreira ao desenvolvimento socioemocional, cognitivo e identitário de crianças e jovens Surdos. Contrariamente ao que propõe tal normativa, a presença de um número maior de estudantes Surdos em um mesmo espaço educativo favorece a construção de comunidade, o fortalecimento da identidade Surda e a participação plena. Atualmente, há esforços para fortalecer a implementação da Lei do Sistema de Admissão Escolar (SAE), que busca agrupar os estudantes Surdos a fim de corrigir as limitações presentes nas políticas públicas vigentes. No entanto, esses estudantes continuarão sendo escolarizados em instituições concebidas, principalmente, para pessoas ouvintes.

As orientações do Ministério da Educação do Chile (MINEDUC) indicam que “é responsabilidade da família decidir em qual escola matricular seus filhos”, mas essa autonomia é limitada, pois os(as) responsáveis legais não têm acesso à informação sobre a presença de outros estudantes Surdos, já que os registros de NEE são protegidos para evitar vieses no processo de matrícula. Além disso, embora as orientações estabeleçam a garantia de intérpretes de Língua de Sinais Chilena (LSCh) nas salas com estudantes Surdos, a escassez de profissionais qualificados dificulta sua implementação. Essa lacuna estrutural compromete seriamente o acesso a uma educação bilíngue e inclusiva, questionando a efetividade das políticas atuais, especialmente quando sua aplicação depende de recursos humanos e informações que não existem em quantidade ou condições adequadas. Assim, a efetividade das políticas educacionais depende não apenas da existência de normas formais, mas também da disponibilidade de profissionais capacitados e de informações acessíveis às famílias, configurando desafios estruturais centrais para a concretização de uma educação de qualidade para estudantes Surdos.

As Contradições da “Integração”

Como foi exposto na seção anterior, embora o PIE promova um discurso “inclusivo” ao incorporar estudantes com NEE no sistema educacional regular – o que pode ser eficaz para diversas NEE –, essa estratégia mostra-se limitada no caso dos estudantes Surdos. Isso se deve a um dilema de fundo: a Surdez é comumente abordada a partir de uma perspectiva da deficiência quando, na realidade, deveria ser compreendida como parte da diversidade cultural e linguística. Ao negligenciar a dimensão socioantropológica da pessoa Surda, também se ignora o fato de que a Cultura Surda é replicada e transmitida à comunidade. A transmissão cultural para pessoas Surdas ocorre em três espaços: a escola de Surdos, o agrupamento/comunidade Surda ou a família Surda (Ladd, 2011). Considerando que entre 90% e 95% das pessoas Surdas provêm de famílias ouvintes (De la Paz; Salamanca, 2009), se a escola como espaço de transmissão cultural não está presente na vida da criança Surda, sua adesão à comunidade poderá ocorrer muito tardiamente, ou, em casos extremos, nunca acontecer.

Atualmente, não existem dados estatísticos totalmente consolidados, segundo informações da Unidade de Educação Especial do MINEDUC em 2019, 369 estudantes Surdos(as) estavam matriculados em escolas especiais e 1.842 frequentavam escolas regulares por meio do PIE. Esses números são semelhantes às proporções relatadas pelo MINEDUC, em 2021, quando se estimava que 20% dos estudantes Surdos estavam em escolas especiais e os 80% restantes em estabelecimentos com PIE (Herrera; Lisi; Villavicencio, 2022, p. 134). O MINEDUC (2024) registra mais de 2.300 estudantes com “deficiência auditiva” nesse momento.

Pesquisas como as de Rosas et al. (2021) e Larrazabal et al. (2021) evidenciam as limitações do atual modelo de integração educacional para estudantes Surdos, questionando sua eficácia. Rosas et al. (2021, p. 69) demonstram que estudantes Surdos em escolas especiais apresentam melhores resultados acadêmicos e enfrentam menos problemas emocionais, em comparação àqueles matriculados em escolas regulares, especialmente quando se comunicam em LSCh. Isso se atribui à formação especializada dos docentes e à possibilidade de interação entre pares.

Larrazabal et al. (2021, p. 79) criticam o modelo de integração que exige que os estudantes Surdos se adaptem ao ambiente ouvinte, sacrificando suas subjetividades pessoais e culturais,

para que seja possível migrar para um modelo de inclusão no qual o entorno social, escolar e familiar se adapte ao sujeito. No Brasil, Streiechen et al. (2017, p. 99) concluem que a escola regular legitima a exclusão, quando não se eliminam essas barreiras, reforçando que, sem apoios adequados, a “integração” não constitui incluso. Assim, os estudos convergem, ao afirmarem que o sistema atual viola os direitos linguísticos dos estudantes Surdos e reproduz o seu isolamento.

No âmbito da pesquisa principal, treze Educadores Surdos, selecionados por sua experiência em contextos de Educação de Surdos e conhecimento direto sobre o Programa de Integração Escolar (PIE), participaram de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente entre julho e outubro de 2024, com duração média de 50 minutos. Essas conversas exploraram suas experiências no PIE, os desafios enfrentados pelos estudantes Surdos e suas perspectivas sobre a implementação de um modelo de Educação Intercultural Bilíngue (EIB).

A análise qualitativa dos dados permitiu identificar padrões recorrentes e problemáticas comuns. Os profissionais relataram uma crise na Educação de Surdos associada ao PIE, destacando que a dispersão dos estudantes comprometia seu desenvolvimento identitário, cognitivo e socioemocional. Muitos mencionaram que, durante a infância, foi um alívio encontrar outras pessoas Surdas com quem compartilhavam um universo simbólico comum, descrito como “o mundo dos Surdos” (Alvial, 2024). Entre os principais problemas apontados, estavam: (1) dispersão dos estudantes; (2) barreiras comunicacionais; (3) falta de preparo institucional quanto à infraestrutura e ao pessoal; e (4) ausência de adaptações curriculares. Esses pontos evidenciaram lacunas significativas na implementação do programa e reforçaram a necessidade de políticas e práticas que valorizassem a identidade e a cultura Surda no contexto educacional.

Quadro 1 – Principais problemáticas do PIE para estudantes Surdos/as

Problema identificado	Descrição breve	Consequências observadas	Proposta de solução
Dispersão de estudantes Surdos/as	Estudantes encontram-se isolados entre si	Falta de vínculo com pares Surdos, enfraquecimento da identidade Surda	Agrupamento de estudantes Surdos/as em contextos sinalizantes

Problema identificado	Descrição breve	Consequências observadas	Proposta de solução
Barreiras comunicacionais	Falta de acessibilidade linguística e uso limitado da LSCh	Privação linguística, incompreensão, dificuldade de se expressar e compreender o mundo interior e exterior	Uso da LSCh em sala de aula, presença de Adultos Surdos e intérpretes
Falta de preparo do ambiente	Infraestrutura não adaptada e equipe sem formação adequada	Dificuldade na comunicação e na aprendizagem	Adequações visuais, campanhas luminosas, organização espacial da sala, formação em LSCh
Falta de adaptações curriculares	Avaliação e ensino baseados em parâmetros fonocêntricos	Desvantagem educacional, invisibilização da cultura Surda	Implementação de um currículo intercultural bilíngue, com a LSCh como primeira língua e o espanhol escrito como segunda língua, articulado a práticas e metodologias da pedagogia surda

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de Alvial (2024).

Conforme Quadro 1, as problemáticas são diversas e residem principalmente na estrutura monocultural e fonocêntrica do sistema educacional chileno, manifestando-se na exclusão, no desconhecimento das necessidades linguísticas e na inexistência de recursos e metodologias claras para o ensino de crianças surdas.

Educação Intercultural Bilíngue como Alternativa

Diante da crise de assimilação cultural, subjazem duas alternativas possíveis – que não são excludentes: ou reabrem-se as escolas de Surdos, ou é promovida uma mudança curricular na educação e no PIE com perspectivas interculturais e bilíngues.

No Chile, o modelo de Educação Intercultural Bilíngue (EIB) tem sido implementado em territórios onde coexistem pluralidade de culturas e línguas, com o objetivo de promover e preservar as culturas e línguas dos povos indígenas. Isso constitui uma forma de mitigação das históricas políticas de assimilação que o Estado

chileno, assim como outros Estados latinoamericanos, adotou para construir uma cultura nacional homogênea, por meio de práticas de opressão contra outras formas de vida, epistemes, línguas e autodeterminação indígena. A primeira etapa da EIB teve início em 1996, no marco legislativo da Lei Indígena de 1993; ela é ministrada até os dias atuais e não esteve isenta de críticas. Tais críticas apontam, sobretudo, para uma concepção de interculturalidade de caráter funcionalista, que tende a limitar-se à valorização superficial de elementos culturais, sem problematizar as relações de poder subjacentes. Nesse sentido, também emergem tensões epistemológicas e ontológicas, expressas em práticas que frequentemente reduzem a diversidade cultural indígena a manifestações de cunho folclorizante.

De acordo com a Mesa para uma Educação Intercultural (MEI, 2017), a interculturalidade é uma abordagem pedagógica que se baseia no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural, promovendo vínculos equitativos entre diferentes grupos que convivem em um mesmo espaço. Essa abordagem busca desenvolver habilidades e atitudes que favoreçam o respeito, o diálogo, o enriquecimento mútuo e a compreensão entre culturas, contribuindo para a construção de interações horizontais, uma educação de qualidade e uma sociedade mais democrática, justa e igualitária (MEI, 2017, p. 10). Sob uma perspectiva complementar, Aikman (2004, p. 412) afirma que “as organizações indígenas e os grupos minoritários demandam uma educação bilíngue como meio para revitalizar sua língua e reafirmar sua identidade”, reforçando a importância de uma EIB que não apenas reconheça a diversidade, mas também promova ativamente o direito à diferença e o pleno exercício das línguas e culturas próprias.

Muitos autores (Baker, 1999; Eckert, 2010; Ladd, 2011; Lane; Pillard; Hedberg, 2011; Levinson, 2014) comparam as situações de opressão e colonialismo linguístico vivenciadas pelos povos indígenas às das comunidades Surdas. Embora possa ser arriscado homologar a situação de colonialidade sofrida pelos povos indígenas sob os imperialismos ocidentais com a experiência das pessoas Surdas sob o domínio do oralismo, essa comparação mostra-se pertinente ao se observar as formas pelas quais esse enfoque operou como um dispositivo de colonialismo linguístico, em que a Língua de Sinais é proibida e a língua oral é posicionada como única via de acesso ao conhecimento (Cuevas, 2013).

Nesse sentido, o colonialismo linguístico enfrentado pelas pessoas Surdas manifesta-se concretamente na imposição histórica do oralismo, cuja legitimidade foi principalmente liderada por homens brancos ocidentais. Essa imposição arbitrária não apenas deslegitimou as línguas de sinais, mas também instaurou uma marginalização sistemática das comunidades Surdas, negando-lhes o direito à sua língua natural e deslocando-a do âmbito educacional e social. Vale destacar que, em contextos não ocidentais anteriores à hegemonia oralista, havia reconhecimento e valorização legítima das línguas de sinais e das pessoas Surdas, evidenciando que a opressão exercida pelo oralismo não é uma condição universal, mas uma construção colonial específica.

A ausência de dimensões interculturais e perspectivas socioantropológicas no PIE não afetou exclusivamente a comunidade Surda. O estudo de Loncón, Gaínza, Hirmas e Mellado (2023) apresenta o caso do povo Pewenche, no Alto Bío Bío. Em sua pesquisa, afirmam que o PIE contribuiu para a perda do chedungun, língua pewenche, devido à aplicação de metodologias pedagógicas monoculturais e ocidentais que tendem a “corrigir” a fonética, segundo os padrões do espanhol, língua dominante. Isso resultou no abandono, por muitos estudantes pewenche, da reprodução fonética do chedungun, enfraquecendo sua vitalidade na região de Trapa Trapa-Butalelbún. Nesse contexto, pode-se afirmar que a educação em geral e o PIE em particular necessitam de uma reestruturação que incorpore princípios interculturais, a fim de prevenir processos de linguicídio e proteger a diversidade linguística e cultural.

A Educação Intercultural provém de uma tradição eminentemente latinoamericana. Na Europa, não se fala de interculturalidade nos mesmos termos, mas sim em torno do fenômeno migratório e, em relação aos Surdos, os europeus continuam utilizando metodologias “bilíngues-biculturais”. Por outro lado, nos Estados Unidos, fala-se em “pedagogia culturalmente relevante”, semelhante à América Latina, com perspectivas étnicas ou de racialização (Harris, 2022, p. 181). A vinculação das Escolas de Surdos com modelos de EIB é bastante recente. Precisamente, foram as próprias escolas de Surdos no Chile, as poucas que ainda existem, que apontaram a urgência de Modelos Educacionais Interculturais Bilíngues (MEIB) em seus Projetos Educativos Institucionais (PEI).

As escolas que incorporaram EIB são: Escola nº 1139 Dr. Jorge Otte Gabler (desde 1998), Escola nº 1712 Santiago Apóstol (desde 2014) e Escola E-597 Anne Sullivan (desde 2018) (Herrera, 2022). Todas apresentam projetos interculturais com noções muito positivas acerca da surdez. O PEI do Colégio Dr. Jorge Otte (2023, p. 12) incorpora como um dos seus pilares a Identidade Surda, entendendo a pessoa surda como um ser visual, com cultura e língua próprias. A surdez não é vista como doença, mas como condição identitária e motivo de orgulho. Em concordância, o PEI da Escola Santiago Apóstol (2024, p. 7) destaca o selo Bilíngue Intercultural, valorizando a troca entre culturas e a compreensão da Cultura Surda sob uma perspectiva antropológica, reconhecendo sua língua e valores como base para a aprendizagem. Já o Regimento Interno da Escola Anne Sullivan (2024, p. 5) também reflete o modelo de EIB, promovendo o uso da LSCh e o respeito à cultura Surda.

Na EIB, a presença de modelos culturais e linguísticos é fundamental. Em contextos étnicos, a figura do Educador(a) Tradicional é responsável pela transmissão do legado ancestral e cultural aos estudantes. Essa função se sustenta no profundo conhecimento e na participação ativa nas práticas, língua e tradições de sua comunidade (Ministério da Educação, s.d). No contexto da comunidade Surda, existe o perfil do Educador ou Educadora Surda, membros da comunidade que transmitem a língua de sinais e a cultura Surda por meio de pedagogias surdas e estratégias visuais.

González e Díaz (2022), baseando-se em Gonçalves (2009) e nos postulados de Freire ([s.d.]), descrevem o Educador Surdo como “a pessoa nativa de sua comunidade, que pode transmitir seu conhecimento e informações acerca de sua cultura e da realidade comunitária” (p. 153). No Chile, segundo as autoras, o que se denomina “coeducador Sordo” corresponde a pessoas que colaboram na tarefa educativa, mas que não necessariamente possuem formação profissional pedagógica (González; Díaz, 2022, p.153), o que tem levado a associar sua função ao papel de assistente de educação. Sob uma perspectiva analítica, pode-se considerar que sua atuação se aproxima mais da figura da Educadora Tradicional, uma vez que desempenham o papel de pontes culturais e linguísticas dentro do sistema educacional.

As semelhanças entre os papéis desses dois ofícios evidenciam as estratégias que os povos utilizam para contrabalançar sua situação de subalternidade. Ladd (2022), no volume 2 de sua

obra *The Unrecognized Curriculum*, examina os comportamentos emergentes em algumas culturas minoritárias e colonizadas, desde afroamericanas e nativo-americanas, até os Maori da Nova Zelândia, onde se observa uma prática educacional similar à dos Educadores Surdos. Nesse sentido, é especialmente revelador que, no Chile, ao promover cursos de língua de sinais, utiliza-se o termo “educador nativo” ou “surdo nativo” para designar o Educador Surdo ou Instrutor de Língua de Sinais, reconhecendo – ainda que de forma indireta – sua legitimidade como transmissor legítimo dos saberes comunitários.

Os Educadores Surdos desempenham um papel importante no enfrentamento da situação de assimilação cultural e privação linguística. Como pessoas Surdas vinculadas à sua cultura, com identidade e orgulho Surdo, tornam-se referências para crianças Surdas, sendo, em muitos casos, o primeiro adulto Surdo com quem podem se identificar e se refletir. Os resultados da pesquisa sugerem que os Educadores Surdos reconhecem na EIB um modelo ideal para as necessidades educacionais dos estudantes Surdos, com atenção especial à sua língua e visualidade.

Conclusões

A Educação Intercultural Bilíngue se posiciona como um modelo pedagógico e político que não apenas responde às necessidades linguísticas e culturais das pessoas Surdas, mas que também interpela de forma crítica as políticas públicas atuais de integração. Essas políticas têm operado, em grande medida, como formas de assimilação disfarçada, apresentando-se como “inclusivas” enquanto mantém a centralidade do mundo ouvinte e transformam o acesso à educação em um processo de adaptação unilateral que ignora a língua e a cultura Surda.

As evidências analisadas mostram que a escola, assim como as associações e as famílias Surdas, constituem espaços intergeracionais de transmissão e de produção cultural, onde convivem diferentes tempos, experiências e formas de expressão. Neles, a cultura Surda não é apenas herdada, mas continuamente recriada – resultado da interação entre gerações, línguas e contextos. A noção de produção cultural, nesse sentido, desloca a ideia de passividade implícita na transmissão e enfatiza a agência Surda na criação de sentidos, práticas e artefatos culturais. Essa perspectiva amplia a

compreensão da escola não apenas como repositório da cultura Surda, mas como lugar de criação contínua de saberes, identidades e pertencimentos.

Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas às pessoas Surdas devem avançar de modelos integracionistas para marcos interculturais, nos quais a Comunidade Surda seja reconhecida como minoria cultural e linguística. Isso implica garantir o acesso à educação em língua de sinais, fortalecer o papel dos Educadores Surdos como referências culturais e linguísticas, e criar escolas e espaços educativos que favoreçam tanto a transmissão quanto a produção cultural Surda – lugares onde se reproduzam valores comunitários e onde se cultivem novas formas de criação, resistência e expressão coletiva.

Adotar a EIB para pessoas Surdas, portanto, não é apenas uma resposta corretiva ao modelo vigente, mas uma alternativa epistemológica e política que propõe outra forma de compreender a inclusão. Para ser verdadeiramente inclusiva, a educação não pode continuar sob o paradigma integracionista – aquele que, em nome da inclusão, subordina a diferença à norma ouvinte. A verdadeira inclusão requer equidade nas condições de produção de sentido, reconhecimento da alteridade linguística e valorização da cultura Surda como parte legítima do patrimônio cultural e epistêmico da humanidade.

Referências

AIKMAN, Sheila. ¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Orgs.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Universidad del Pacífico, 2004. p. 411-436.

ALCAINO, Víctor. (2024). “Escola Anne Sullivan: O Patrimônio cultural da comunidade Surda”. **V Seminário Educação de Surdos no Chile: ¿En qué estamos?**, 28 de junho de 2024, Santiago, Chile.

ALVIAL, Ignacia. **Hacia una educación intercultural para la cultura Sorda**: fundamentos antropológicos y perspectivas de Educadoras/es Sordas/os de Chile. 2024. Tese (Licenciatura en Antropología) – Universidad de Concepción. Disponível em: <https://repositorio.udec.cl/handle/11594/12361>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BAKER, Charlotte. Sign language and the Deaf community. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). **Handbook of language and ethnic identity**. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 122-139.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO NACIONAL DO CHILE. **Decreto Exento N° 170, 20 de diciembre de 2009**. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (DTO-170). 2010. Disponível em: <https://bcn.cl/2511p>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO NACIONAL DO CHILE. **Lei N° 20.370, de 2009**: estabelece a Lei Geral de Educação. Santiago, Chile. Disponível em: <https://bcn.cl/29xpy>. Acesso em: 10 set. 2025.

BLANCO, Rosa.; DUK, Cynthia. El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 13, n. 2, p. 25-43, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CUEVAS, Hernán. El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. **Revista de Ciencia Política**, v. 33, n. 3, p. 693-713, 2013.

COLEGIO DR. JORGE OTTE. **Proyecto Educativo Institucional**. Santiago de Chile, 2023. Disponível em: <https://institutodelasordera.cl/colegiojorgeotte/proyecto-educativo/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DE LA PAZ, María Verónica.; SALAMANCA, Marcelo. Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 8, n. 15, p. 31-49, 2009.

ECKERT, Richard. Clark. Toward a theory of Deaf ethnos: Deafnicity ≈ D/deaf (hómaemon • homóglosson • homóthreskon). **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 15, n. 4, p. 317-333, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enq022>. Acesso em 11 set. 2025

ESCUELA ANNE SULLIVAN. **Reglamento de Convivencia Escolar**. Santiago de Chile, 2024. Disponível em: <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9728/ReglamentodeConvivencia9728.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ESCUELA SANTIAGO APÓSTOL. **Proyecto Educativo Institucional**. Santiago de Chile, 2024. Disponível em: <https://santiagoapostol.cl/storage/2025/01/PEI-con-LIK-de-acceso-web.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GONZÁLEZ, Maribel.; DÍAZ, Karina. Convertirse en educador/a sordo/a: recorridos, aprendizajes y desafíos. In: HERRERA, V. (Org.). **Educación y Lengua de Señas Chilena**. Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: RIL Editores, 2022. p. 153-178.

HARRIS, Wendy. Educación bilingüe para sordos: experiencias desde una escuela en EE.UU. In: HERRERA, V. (Org.). **Educación y Lengua de Señas Chilena**. Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: RIL Editores, 2022. p. 179-190.

HERRERA, Valeria. Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 1, p. 211-226, 2010.

HERRERA-DÍAZ, Pamela.; LATTAPIAT NAVARRO, Pamela. La figura del intérprete en Lengua de Señas Chilena: estado actual y desafíos en el contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0051>.

HERRERA, Valeria.; LISSI, María Rosa.; VILLAVICENCIO, Camila. Educación, Lengua de Señas Chilena y Español como segunda lengua. In: HERRERA, V. (Org.). **Educación y Lengua de Señas Chilena**. Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: RIL Editores, 2022. p. 123-151.

LADD, Paddy. Comprendiendo la cultura sorda: en búsqueda de la sordedad. Concepción, Chile: **Biblioteca del Congreso de la Catalogación en la Publicación de Datos**, 2011.

LADD, Paddy. **Seeing through new eyes**: Deaf culture and Deaf pedagogies – The unrecognized curriculum. [S.l.]: DawnSign Press, 2022.

LANE, Harlan.; PILLARD, Richard.; HEDBERG, Ulf. **The people of the eye**: Deaf ethnicity and ancestry. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LARRAZABAL, Sofia.; PALACIOS, Rosario.; ESPINOZA, Victoria. Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 15, n. 1, p. 75-93, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100075>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LA MEMORIA DE LAS SEÑAS. **La Memoria de las Señas**. 2025. Disponível em: <https://lamemoriadelassenas.cl/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LEVINSON, Jack. The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry. In: LANE, H.; PILLARD, R. C.; HEDBERG, U. (Eds.). **Perspectives on Deafness**. Vol. 116. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1111/aman.12085_30. Acesso em: 10 set. 2025

LONCON, Elisa.; GAÍNZA, Álvaro.; HIRMAS, Natalia.; MELLADO, Diego. **Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío**. Santiago: LOM Ediciones, 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Mineduc invita a participar del primer concurso nacional de literatura sorda**. 2024. Disponível em: <https://especial.mineduc.cl/mineduc-invita-a-participar-del-primer-concurso-nacional-de-literatura-sorda/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PEIB: **Plan de Educación Intercultural Bilingüe**. [s.f.]. Disponível em: <https://peib.mineduc.cl/1898-2/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MESA POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (MEI). **Guía para la incorporación de la metodología de educación en**

derechos humanos. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017. Disponível em: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PADDEN, Carol.; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988. 146 p.

PÉREZ, Andrea.; MARÍN, Ignacio.; ORTÚZAR, Paula. Comunidad Sorda y Lengua de Señas Chilena. In: HERRERA, V. (org.). **Educación y Lengua de Señas Chilena.** Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. Santiago: Ril Editores, 2022. p. 65-94.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, Amelia (ed.) **Hacia un currículum cultural.** La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21-38.

ROSAS, Ricardo.; ESPINOZA, Victoria.; HOHLBERG, Elisa.; INFANTE, Sanny. ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 15, n. 1, p. 55-73, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>. Acesso em: 10 jun. 2025.

STREIECHEN, Eliziane. Manosso.; KRAUSE-LEMKE, Cibele.; DE OLIVEIRA, Jáima. Pinheiro.; DE CARVALHO CRUZ, Gilmar. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VARAS, Gabriela.; CAORSI, Katherine.; VARAS, Joaquín.; VARAS, Pablo.; ZAPATA, Leticia.; ALVIAL, Ignacia. **La memoria de las señas:** informe investigativo. Santiago: Ministério das Artes, das Culturas e do Patrimônio, 2025. Disponível em: https://lamemoriadelassenas.cl/?page_id=25. Acesso em: 11 set. 2025.

WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar:** cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal, 1988. Disponível em: <https://sujetosdelaeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/paul-willis-aprendiendo-a-trabajar.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

Submetido em: 5/08/2025
Aceito em: 7/10/2025

Educação bilíngue de surdos na pós-graduação: refletindo sobre avanços, desafios e perspectivas no PPGE/UFPR

RESUMO: O artigo objetiva debater o percurso trilhado para a configuração de uma política de educação bilíngue de surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), problematizando avanços e desafios institucionais na última década. Inicialmente, circunstanciamos o contexto político que alicerça as bases para a progressiva ampliação da presença de pessoas surdas nos cursos de mestrado e doutorado e ensejaram o debate da educação bilíngue na universidade. O referencial teórico-metodológico do texto convoca contribuições do campo dos Estudos Surdos em Educação e do aporte de proposições de Bakhtin e do Círculo para a abordagem de perspectiva discursivo-dialógica analítica da pesquisa. Garantia de políticas de acessibilidade linguística, cotas para pessoas surdas como minoria linguística, composição de acervo de materiais em videolibras em diferentes gêneros, produção de dissertação/tese em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com garantia de tradução são algumas das ações em andamento no PPGE/UFPR. A garantia da ampliação de equipes de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) de nível superior com certificação de proficiência linguística no quadro efetivo e a implantação, em caráter nacional, de um protocolo de ações afirmativas nas universidades com proteção aos direitos linguísticos dos estudantes, a partir da escuta dos movimentos surdos, são desafios à efetivação de uma política linguística e educacional emancipadora e comprometida com a justiça e igualdade social da comunidade surda na pós-graduação.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos. Política linguística. Pós-graduação.

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Paraná
suelifsol@gmail.com

Jefferson Diego de Jesus

Universidade Federal do Paraná
jeffersonjesus@ufpr.br

Fernanda Martins de Brito

Universidade Federal da Grande
Dourados
fernandabrito@ufgd.edu.br

Bilingual Education for the Deaf in Graduate Studies: reflecting on advances challenges and perspectives in the PPGE/UFPR

ABSTRACT: This article aims to discuss the path taken toward establishing a bilingual education policy for the deaf in the graduate program in education at the Federal University of Paraná (PPGE/UFPR), problematizing institutional advances and challenges over the last decade. Initially, we outline the political context that underpins the progressive expansion of the presence of deaf people in master's and doctoral programs and sparked the debate on bilingual education at the university. The text's theoretical and methodological framework draws on contributions from the field of Deaf Studies in Education and the propositions of Bakhtin and the Circle for an analytical, discursive-dialogical approach to research. Ensuring language accessibility policies, quotas for deaf people as a linguistic minority, compiling a collection of Brazilian Sign Language (Libras) video materials in different genres, and producing dissertations/theses in Libras with

guaranteed translation are some of the ongoing initiatives at the PPGE/UFPR. Ensuring the expansion of higher-level Sign Language Interpreters teams with language proficiency certification among the permanent staff and the nationwide implementation of an affirmative action protocol in universities that protects students' linguistic rights, based on listening to deaf movements, are challenges to the implementation of an emancipatory linguistic and educational policy committed to justice and social equality for the deaf community in postgraduate programs.

Keywords: Bilingual education for the deaf. Language policy. Postgraduate studies.

Educación Bilingüe para Sordos en Estudios de Posgrado: reflexiones sobre avances, desafíos y perspectivas en el PPGE/UFPR

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo debatir sobre el camino recorrido hacia el establecimiento de una política de educación bilingüe para sordos en el programa de posgrado en educación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), problematizando los avances y desafíos institucionales de la última década. Inicialmente, se describe el contexto político que sustenta la progresiva expansión de la presencia de personas sordas en programas de maestría y doctorado, y que impulsó el debate sobre la educación bilingüe en la universidad. El marco teórico y metodológico del texto se basa en las contribuciones del campo de los Estudios Sordos en Educación y en las propuestas de Bakhtin y el Círculo al enfoque analítico discursivo-dialógico de la investigación. Garantizar políticas de accesibilidad lingüística, establecer cuotas para personas sordas como minoría lingüística, compilar una colección de materiales de videoLibras en diferentes géneros y producir tesis de maestría y doctorado en Lengua de Señas Brasileña (Libras) con traducción son algunas de las iniciativas en curso en el PPGE/UFPR. Garantizar la expansión de los equipos de Intérpretes de Lengua de Señas (ILS) en la educación superior con certificación de competencia lingüística entre el personal permanente y la implementación a nivel nacional de un protocolo de acción afirmativa en las universidades como defensa de los derechos lingüísticos de los estudiantes, basado en la escucha de los movimientos de personas sordas, son desafíos para implementar una política lingüística y educativa emancipadora, comprometida con la justicia y la igualdad social para la comunidad sorda en los programas de posgrado.

Palabras clave: Educación bilingüe para personas sordas. Política lingüística. Estudios de posgrado.

Introdução

Em 19 de dezembro de 2012, data em que foram celebrados os 100 anos de fundação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ocorreu o ingresso da matrícula da primeira estudante surda bilíngue e falante da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na instituição. O fato evidencia o longo processo de exclusão de pessoas surdas que integram uma minoria linguística brasileira, cuja língua

e história foram invisibilizadas ao longo do último século, na mais antiga universidade brasileira.

Poderíamos tomar a aprovação como um fato isolado e atribuído ao mérito e superação individual da estudante. Ao contrário, buscamos destacar que esse acontecimento coroa o longo percurso de luta dos movimentos sociais surdos nacionais em defesa do reconhecimento de sua condição de minoria linguística brasileira, há pelo menos três décadas antes. Essa organização política expressa a resistência a um percurso histórico que “carrega a marca simbólica da exclusão pela diferença linguística que marginalizou gerações de surdos da participação da vida intelectual e social brasileira” (Fernandes e Moreira, ano, s/p).

Coloca-se aqui a proposição deste artigo, que objetiva debater o percurso trilhado para a configuração de uma política de educação bilíngue de surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), problematizando avanços e desafios institucionais na última década. O referencial teórico-metodológico do texto convoca contribuições conceituais do campo dos Estudos Surdos em Educação e do aporte de proposições de Bakhtin e do Círculo, e de autores que os interpretaram, para a abordagem de perspectiva discursivo-dialógica na pesquisa em Ciências Humanas. A partir de reflexões da teoria das vozes que habitam o texto da pesquisa, formulada por Amorim (2002), o conceito de voz não coincide com a ideia de pessoa, ele é da ordem do discurso; voz se identifica com ideia, ponto de vista, sendo portadora de valoração social e concretizando diferentes formas/modos de compreender e apreender a realidade social. (Volochínov, 2017[1929-1930])

Nessa perspectiva polifônica incitada por Bakhtin, o caráter dialógico de alteridade desdobra ao infinito os lugares enunciativos (vozes) que podem ser ouvidas na materialidade do texto: do destinatário (real/suposto), do sobredestinatário (da temporalidade histórica), do autor, do locutor. Dentre elas, enfatiza-se a voz do objeto da pesquisa em Ciências Humanas, que é sempre um “discurso” atravessado por múltiplos acentos valorativos: “um objeto não apenas falado, [...] mas também um objeto falante” (Amorim, 2002, p.10). Tal objeto de pesquisa sobre o qual se fala extrapola a temporalidade da pesquisa para um lugar de circulação de uma história e de um saber coletivos, como destaca o pesquisador surdo:

Minha história de vida não tem apenas o valor de um testemunho particular, mas tem o objetivo de trazer reflexões sobre aspectos comuns vivenciados por uma geração de estudantes surdos em um contexto educacional marcado por dificuldades e lacunas no processo de aprendizagem, pela negação de um direito humano fundamental: aprender a língua de sinais como língua materna (Jesus, 2016, p.27)

Diante da apreensão, gostaríamos de pontuar como a voz do “locutor”, ou aquela que diz o “Nós” no enunciado, e a voz do autor estão amalgamadas na produção da enunciação. Os autores – uma professora ouvinte bilíngue e dois doutorandos surdos, também professores de universidades federais – **mobilizam os fios** de sua agência nos movimentos sociais surdos e as memórias do vivido no cotidiano acadêmico **para alinhar e tecer** a malha discursiva de experiências vividas na construção de um projeto comprometido com o direito à educação bilíngue de surdos na UFPR.

Trata-se de coautoria partilhada entre três enunciadores que figurarão em lugares distintos da narrativa, em razão de sua relação com o português como língua materna (autora ouvinte) e segunda língua (autores surdos); isso quer dizer que ao ouvir a voz da locutora, a professora ouvinte que relata o “nós” da experiência vivenciada, ecoarão vozes outras, além daquela dos coautores surdos que assinam esse manuscrito:

A voz do autor concerne um lugar enunciativo e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim. Essa distinção entre lugar do autor e lugar do locutor, que outros preferem chamar de sujeito da enunciação e sujeito do enunciado, é crucial para todo trabalho de análise (Amorim, 2002, p. 11).

Na expressão metodológica, a enunciação foi tecida nas inúmeras cenas dialógicas que vivenciamos e foram rememoradas ao longo deste estudo, seja sob a forma de relatos autobiográficos dos autores, seja como citações das dissertações de mestrado defendidas por eles e outros pares surdos no PPPGE/UFPR.

Organizado em duas seções, além da introdução, o texto inicialmente circunstancia o contexto político que alicerça as bases para a progressiva ampliação da presença de pessoas surdas nos cursos de mestrado e doutorado, nos últimos dez anos. Destacamos aspectos filosóficos, políticos, legais que fundamentaram negociações para o

enfrentamento a uma cultura institucional alicerçada na tradição oral-auditiva que operou para a exclusão da diferença surda na universidade, no último século. Esse breve panorama contextualiza e justifica as ações e práticas desenvolvidas na última década, tema abordado na segunda seção.

Cem anos em uma década: sobre o legado dos movimentos surdos na política de educação bilíngue da UFPR

A virada do século XX para o século XXI demarcou um significativo deslocamento no sentido das políticas educacionais para surdos, de uma perspectiva clínico-terapêutica que operava pela manutenção de uma identidade condicionada à deficiência auditiva como determinante da existência social do sujeito surdo, para uma perspectiva identitária sociológica, forjada nas trincheiras de movimentos sociais organizados. Ainda que sejam difusas e incontornáveis as linhas que demarcam as fronteiras de ruptura simbólica desse processo de transformação, pode-se circunstanciar seu início a partir dos anos 1990. Em nível mundial, a defesa de direitos políticos por pessoas surdas assume um sentido ditado por critérios antropológicos e culturais de identificação coletiva com centralidade na diferença linguística e na tradição comunitária (Ladd, 1998; Skliar, 1999).

No Brasil, o principal desdobramento desse deslocamento discursivo na política de educação de surdos resulta no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua cooficial das comunidades surdas brasileiras pela Lei Federal 10.436/2002. Anos depois, já como professora do PPGE/UFPR, pude registrar os desdobramentos desse feito nos memoriais escritos pelos mestrandos que orientei, que narram os efeitos dessa política em seu percurso pessoal:

Inicialmente, minha família não aprovou eu estar aprendendo a língua de sinais, pois temiam que eu parasse de oralizar e começasse a me comunicar apenas com surdos. A cada sinal aprendido, meu amor pela língua de sinais aumentava, era a experiência mais linda sinalizar. Agora (pensava) “eu tenho uma língua”, podia dizer que a Libras era a minha língua. [...] O ano era 2003. Nesse período de aprendizagem e aquisição da língua de sinais eu tinha 16 anos. Meu pai logo

notou algo diferente em mim, que estava mais feliz, como se tivesse saído da escuridão: a Libras era a luz que há anos eu procurava sem saber. Meu renascimento se deu no mesmo ano em que o movimento surdo conquistava sua vitória mais importante: a aprovação da Lei de Libras em nosso país. (Brito, 2019. pp. 28-29)

O relato representa o que ocorreu na vida de muitos surdos, até então, proibidos de sinalizar. Por mais contraditórias que tenham sido as interpretações legais, sedimentando experiências educacionais singulares nas centenas de municípios brasileiros, a informação de que a Libras é a língua da comunidade surda tornou-se incontestável em nível nacional, não sendo mais proibida nas escolas. O Decreto 5626/2005 que regulamentou a Lei de Libras está completando 20 anos de vigência e continua a ser a principal referência legal a legitimar diretrizes para uma política de planificação linguística nacional, com grande repercussão nas instituições de ensino superior: a inclusão obrigatória da disciplina da Libras nos cursos de formação de professores, a criação de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras, proliferação de vagas e concursos públicos na área da Libras, com prioridade para candidatos surdos, são algumas delas.

Em nossa análise, há expressivo salto qualitativo na agenda política do movimento surdo nesse momento a partir de um fato: a aliança entre o ativismo surdo e a emergência do campo dos estudos surdos em educação, um campo acadêmico-científico recepcionado em programas de pós-graduação brasileiros que acolheu investigações sobre concepções linguísticas, culturais, comunitárias e políticas de identidades surdas (Skliar, 1999). Desse pacto entre mobilização social e engajamento acadêmico foram alicerçadas novas bases filosóficas acerca de direitos humanos e linguísticos das pessoas surdas, um contexto instigante para a formação de dezenas de pesquisadores surdos brasileiros – mestres e doutores – que passaram a ocupar espaços de agência nos programas de formação docente, bem como na gestão de políticas públicas no país.

Ribeiro e Lara (2020) analisam, ainda, que muitas das transformações qualitativas ocorridas no campo do direito e da vida social dos surdos decorreram da sobreposição da pesquisa acadêmica e do ativismo social por lideranças dos movimentos surdos nacionais. Muitos dos ativistas surdos que estiveram organicamente

ligados a essa primeira onda nacional de lutas em prol do reconhecimento da Libras no Brasil, foram beneficiários das políticas de acesso ao ensino superior que defenderam.

Ao adentrar as universidades e ocupar as vagas que formaram os primeiros mestres e doutores surdos nos cursos de pós-graduação stricto-sensu, utilizaram a pesquisa acadêmica para qualificar suas bandeiras ideológicas e fortalecer as produções culturais e comunitárias, com destaque às línguas de sinais e as identidades surdas. Essa análise ecoa no texto do mestre surdo:

Como pesquisador surdo da área de políticas educacionais, busco fundamentar este trabalho com argumentos teóricos, filosóficos e legais do direito à educação bilíngue, que hoje é consensual em nível mundial, por força da mobilização do movimento surdo no mundo. Aliado ao que já foi conquistado como direito, trago meu depoimento de vida e trajetória educacional como exemplo concreto sobre a necessidade de fazer valer o direito à língua de sinais como língua materna que foi negado a mim e a uma geração de surdos brasileiros, no último século (Jesus, 2016, p.26).

De fato, os efeitos da conciliação entre pesquisa acadêmica na qualificação de lideranças surdas podem ser constatados na significativa ocupação de vagas por estudantes surdos no ensino superior; se tomadas apenas as matrículas na graduação em Letras Libras, o número de matrículas de estudantes surdos nas IES federais sofreu um aumento de 559,06%, passando de 447, em 2006 para 2499, em 2016 (Quadros; Stumpf, 2015). Diante desse cenário, a progressiva presença de pessoas surdas na pós-graduação foi uma questão de tempo, abalando estruturas de poder na universidade.

Em direção à UFPR bilíngue: por uma política linguística para a comunidade surda

Podemos considerar o ano de 2008 como o marco histórico da ocupação da UFPR pela comunidade surda, por meio da oferta de um polo do curso de graduação em Letras Libras, na modalidade de educação a distância, programa pioneiro de formação de professores e tradutores intérpretes de Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o Ministério da Educação/Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Entre 2008 e 2012, ao sediar o polo do Letras Libras, na modalidade a distância, passaram a circular durante os finais de semanas (sábados e domingos) dezenas de pessoas sinalizantes, no prédio histórico da UFPR, sendo trinta surdos (Licenciatura) e trinta ouvintes (bacharelado), oriundos de Curitiba, interior do Paraná e outros estados brasileiros. Perto de comemorar seu centenário, a UFPR passa a ter sentido social para a comunidade surda e é batizada com um “sinal” em Libras: configurações das duas mãos em três [CM 3] reproduzindo os traços das imponentes colunas de estética neoclássica desse cartão postal da cidade (Figura 1):

Figura 1 – Prédio Histórico da UFPR na Praça Santos Andrade



Fonte: Adaptado pelos autores de <https://images.app.goo.gl/9FYMwVxdn5yZjpxL7>

Durante quatro anos, embora não integrasse ativamente a comunidade universitária da UFPR, o polo de Letras Libras fomentou a experiência comunitária bilíngue, antecipando muitas das demandas que seriam concretizadas anos depois. Quanto à experiência pessoal de uma das autoras, 2008 foi o ano em que houve a aprovação no concurso público, representando a primeira professora a ocupar uma vaga destinada à área de Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras/Fundamentos da Educação bilíngue para Surdos, na história da UFPR.

Moreira, Ansay, Fernandes (2019) analisam a trajetória de estudantes surdos na UFPR, entre 2002 e 2015, apontando a ampliação significativa de matrículas no ensino superior como resultante da priorização de vagas a pessoas surdas, a partir de 2015, quando o curso de Licenciatura em Letras Libras, na modalidade presencial é implantado na universidade. As autoras argumentam a força

dessa ação afirmativa decorrente do Decreto Federal nº 5.626/2005 em relação ao processo de negação de direitos às pessoas surdas sinalizantes na UFPR: nenhuma matrícula durante os 100 anos da instituição, uma estudante surda, em 2012, e 46 estudantes surdos, quando é realizado o primeiro vestibular com prova em Libras e português como segunda língua.

A massificação da comunidade linguística, desde a criação do curso presencial de Letras Libras produz algumas mudanças na cultura institucional engessada, sendo percebidos avanços que consideram o respeito e atenção à diferença linguística, como a contratação dos primeiros Tradutor Intérpretes de Libras (TILS) por meio de concurso público. Em 2014, com o ingresso de três estudantes surdos bilíngues no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), todos egressos do curso de Letras Libras, dois deles tendo sido aprovados professores, no mesmo ano, em concurso público para a área de Libras da UFPR.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR tem conceito 7 na avaliação da CAPES e está estruturado com sete linhas de pesquisa, sendo a Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação a que mais tem formado pesquisadores/as surdos/as (5 Mestres e 1 Doutor), seguida das Linhas de Políticas educacionais (2 mestres) e de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (2 Mestres). No quadro 1, listamos os estudantes surdos sinalizantes da Libras como L1 que ingressaram no PPGE, a partir de 2014, dos quais nove concluíram a pós-graduação e três ainda estão em processo de formação. Há duas estudantes surdas que ingressaram em processos seletivos anteriores, também bilíngues, que por utilizarem o português fluentemente, na modalidade oral e escrita, como primeira língua apresentaram outras necessidades durante o curso de inclusão.

Importante destacar que, do total de egressos, oito tornaram-se professores de instituições de ensino superior públicas: UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Instituto Federal Baiano e Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro-Guarapuava-PR). Jefferson Jesus e Fernanda Brito, que assinam este texto em coautoria, foram os primeiros acadêmicos surdos, sob minha orientação, que retornaram ao PPGE para cursar o doutorado, condição que possibilita uma leitura qualificada da pertinência das ações e medidas, ao longo dos dez anos.

Quadro 1 – Estudantes surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação 2014-2025

NOME	CURSO	TÍTULO	INÍCIO E CONCLUSÃO
Sílvia Andreis Witkoski	Doutorado	Educação de Surdos e Preconceito - bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque	2009-2011
Rita de Cassia Maestri	Mestrado	Desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, da infância à idade adulta	2014-2016
Jefferson Diego de Jesus	Mestrado	Educação Bilíngue para Surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva	2014 - 2016
Danilo da Silva Knapik	Mestrado	Políticas de acessibilidade para surdos: perfil e condições de trabalho dos Tradutores Intérpretes de Libras das escolas da Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana	2014 - 2016
Bruno Pierin Ernsen*	Mestrado	<i>Bullying</i> e Surdez na escola inclusiva: o papel do suporte social	2014-2016
Francisco Martins Lopes Terceiro	Mestrado	<i>Deafhood</i> : contribuições de Paddy Ladd à educação bilíngue para surdos	2016 - 2018
Fernanda Martins de Brito	Mestrado	Professora surda e intérprete de Libras no ensino superior: relações, papéis e referências em sala de aula	2017 - 2019
Danilo da Silva Knapik*	Doutorado	Contexto socioeducacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1868): o protagonismo de estudantes surdos	2018-2022
Carolina Carvalho P Fernandes	Mestrado	Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR	2019 - 2022
Renata Cristina dos Reis*	Mestrado	A discriminação entre surdes e formas de apoio social no contexto do ensino superior	2019 - 2022

NOME	CURSO	TÍTULO	INÍCIO E CONCLUSÃO
Giovana Maria de Oliveira	Mestrado	Ensinando a transgredir: um estudo do feminismo surdo e suas contribuições para a educação de pessoas surda	2022 - 2024
Jefferson Diego de Jesus	Doutorado	Identidades culturais nas trajetórias formativas de professores surdos que atuam no ensino de Libras em escolas bilíngues	2022
Fernanda Martins de Brito	Doutorado	Arte surda: subjetividades e resistências na educação bilíngue de surdos	2021
Suelym Fernanda Opolz	Doutorado	Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da Educação Básica: um estudo de caso coletivo no município de Curitiba	2024

Fonte: Organização dos autores (2025)

* Orientado, respectivamente pelo Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha (M) e Prof.^a Dr.^a Laura Ceretta Moreira (D). Os demais foram orientados por Sueli Fernandes, coautora do trabalho.

No quadro 1, estão listados todos os estudantes surdos bilíngues matriculados no PPGE, desde 2009, que concluíram a pós-graduação em educação, mobilizando a Libras como língua de produção e/ou apropriação do conhecimento em sua trajetória acadêmica, em parte ou integralmente no processo de formação. Nesse percurso, houve estudantes que produziram sua pesquisa em língua portuguesa como L1 ou L2, com apoio de intérpretes em parte ou na totalidade das atividades da pós-graduação. A ampliação da presença e consequente mobilização da comunidade surda universitária em defesa dos seus direitos linguísticos foi fundamental para o progressivo reconhecimento institucional de sua situação de minoria linguística na universidade.

Oficializar uma língua não significa apenas que o Estado confirme sua existência, mas sobretudo, opera na garantia para que ninguém seja discriminado ou subjugado em razão de falar uma língua diferente da oficial (Oliveira, 2007). Desde o ponto de vista político e ideológico, o reconhecimento da Libras como uma das centenas de línguas brasileiras representa a valorização da identidade coletiva da comunidade surda como uma comunidade linguística. Rosângela Morello (2012) sintetiza que essa compreensão de comunidade linguística aponta para direitos

linguísticos que pressupõe ações intersetoriais com escuta coletiva das demandas do grupo:

Ganha proeminência, nesta perspectiva, o vínculo político do falante com uma memória e uma história, independente de onde ele esteja territorialmente situado, fato que amplia consideravelmente o raio de abrangência das demandas das comunidades linguísticas, ao mesmo tempo em que abre a perspectiva de soluções compartilhadas por distintas instâncias gestoras (Morello, 2012, p.4).

Guiados por esse fundamento da intersetorialidade das políticas com agência das comunidades linguísticas é que as ações empreendidas na UFPR, durante esses anos têm sido conduzidas, em embates e tensionamentos envolvendo gestão, professores, simpatizantes e comunidade surda universitária.

Entendemos que uma política inclusiva consistente deve ter como horizonte uma política linguística, igualmente assentada em ações afirmativas de valorização e circulação da Libras em todos os espaços de produção e apropriação de conhecimento acadêmico. Assim, a política linguística exige ações de planificação em favor do grupo em situação de minoria, o que significa ampliar a noção de ações de “acesso e permanência” para um cuidadoso processo de planificação de ações e medidas protetivas do direito à comunicação e à educação em Libras:

A língua é o pré-requisito mais importante para que alguém possa exercer direitos em uma democracia. Como exercer formas reais de participação sem “ouvir” o que o outro tem a dizer, refletir, emitir opiniões, formular questões? Esse aprendizado se dá pela possibilidade de compartilhar um território linguístico comum e tem início na infância e se aprimora com o processo educacional. Pode a língua não ser o direito humano mais importante, porém, ele é fundamental já que permite a constituição do sujeito enquanto ser no mundo[...] (Jesus, 2016, p.51).

Dito de outro forma, debater acesso e permanência de estudantes surdos na educação superior tem como ponto de inflexão estabelecer os nexos entre políticas linguísticas e políticas institucionais na gestão da educação bilíngue de surdos na educação

superior de forma permanente, e não apenas episódica, quando se depara com a matrícula de um novo estudante surdo.

Algumas das ações envolvidas no ingresso dos estudantes na pós-graduação foram mais facilmente efetivadas, pelo fato de darem continuidade a um processo desencadeado desde 2010, quando o debate da acessibilidade linguística de candidatos surdos sinalizantes no vestibular foi qualificado na UFPR. Libras nos editais e em bancas de verificação, provas objetivas e de produção de texto (redação) com apoio de TILS, por exemplo, eram ações já consolidadas junto ao Núcleo de Apoio às Necessidades Especiais (NAPNE) e ao Núcleo de Concursos, ambos vinculados à Pró-Reitoria de Graduação da UFPR. A partir daí, as ações afirmativas para o acesso de candidatos surdos foram regimentadas nas “Normas Internas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação”¹, sendo periodicamente revisitadas, atualizadas e aprovadas com anuência do Colegiado do Curso. Em relação à reserva de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação, há uma Resolução nº 02/25-CEPE, aprovada em março de 2025, que instituiu normas para procedimentos, editais e outras providências oficializando diretrizes para a política de cotas em todos os programas.

Destacamos algumas das ações já consolidadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, em decorrência da agência da comunidade surda (espaço que também integra pessoas ouvintes aliadas), no que se refere ao processo seletivo: versão integral do edital em Libras, banca de entrevista de avaliação bilíngue, com apoio de tradutores intérpretes de Libras, já que a prova escrita foi suprimida como etapa de avaliação, depois da pandemia.

O edital prevê vagas específicas destinadas às pessoas surdas, candidatas às vagas como minoria linguística, ou seja, que utilizem a Libras como primeira língua; as demais pessoas surdas não sinalizantes podem concorrer às vagas para pessoas com deficiência. A autodeclaração de surdo como minoria linguística dispensa a necessidade de participação da banca de verificação, bastando que, no momento da inscrição, junto ao laudo médico que comprove a surdez, disponibilize *link* de vídeo sinalizado, com breve apresentação pessoal e descrição dos tipos de apoios especializados recebidos ao longo da educação básica.

O processo seletivo representa, contudo, apenas a primeira etapa de um processo que demandará mudanças estruturais, se

1 Para acesso ao conteúdo, consultar normas internas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Paraná em https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2021/11/normas-do-ppge_28-out-2021.pdf

considerada a situação de bilinguismo comunitário. Nos contextos de usos e circulação em que Libras e português escrito assumem relação de poder, a equação é muito desigual. A universidade é um espaço de tradição meritocrática e, como tal, reproduz práticas abusivas de privilégio em que os primeiros estudantes surdos da pós-graduação sofreram manifestações explícitas de preconceito baseado em deficiência – o capacitismo – enraizado na cultura institucional. Trazemos fatos que ilustram esse fenômeno:

No primeiro mês de aula do mestrado, os intérpretes concursados pela UFPR entraram em greve, e não havia interpretação em sala de aula. Mesmo assim, a maioria dos professores continuou as aulas normalmente, sem considerar a presença dos estudantes surdos. Essa atitude foi muito desrespeitosa. [...] Em uma das disciplinas, o professor solicitou a escrita de um artigo como trabalho final. Era a primeira vez que eu me deparava com essa tarefa. Escrevi o artigo sinalizando em Libras para o intérprete, que traduziu para o português escrito. Dias depois de entregue o trabalho, o professor me chamou para conversar e disse que meu texto era plágio. Fiquei muito abalado. Segundo ele, o problema era que o texto não estava escrito por mim em português, mas sim pelo intérprete que fez a tradução. Essa situação me trouxe grande prejuízo emocional, gerou uma nota baixa e marcou a minha trajetória acadêmica de forma traumática. Hoje compreendo que vivi um episódio de opressão, de ouvintismo e desrespeito a minha condição de estudante surdo bilíngue. (Jefferson Jesus, doutorando surdo)

Para a pesquisadora surda Carolina Fernandes (2022), egressa do PPGE, as práticas de ouvintismo, o sistema de opressão em que as pessoas surdas estão em posição de desigualdade, a partir da ideia de superioridade ouvinte são permanentes e buscam assimilar e subalternizar a cultura da visualidade surda pela cultura oral-auditiva. Na análise da autora é preciso avançar na formulação de outras categorias de análise que se sobrepõem ao ouvintismo, ampliando a compreensão dos sistemas e práticas discriminatórias às pessoas surdas. Tomando as referências de estudos sobre o racismo e branquitude, (Cardoso, 2010; Cardoso, 2018) sugere um paralelo que denomina “ouvintização” e “ouvintocentrismo”: o primeiro, descrito como a normalização dos privilégios simbólicos e materiais de acesso e produção de conhecimentos, centrados

em uma lógica fonocêntrica e audiocêntrica, apropriados e naturalizados por pessoas que ouvem; já o ouvintocentrismo envolve as práticas cotidianas de organização da vida social centradas na lógica da pessoa que ouve, obrigando os surdos a uma adaptação a essa tradição e desconsiderando sua cultura visual.

A reflexão sobre uma cultura estruturada na tradição oral-auditiva, sobre como se constitui a norma ouvinte e a naturalização desses privilégios absolutamente nunca é tema de reflexão nas políticas de inclusão. São inúmeros os desdobramentos dessa norma ouvinte nas situações comunicativo-discursivas no cotidiano acadêmico da universidade. produção e recepção do conhecimento científico valorizando a tradição grafocêntrica da escrita; a centralidade da língua falada nos contextos de ensino, aprendizagem e avaliação do conhecimento; o silenciamento dos falantes de línguas minorizadas e sem prestígio social (Fernandes; Fernandes e Coutinho, 2023). Ou seja, a tradição monolíngue do Estado brasileiro legítima, em suas aparelhagens, apenas a Língua Portuguesa, como afirma Morello (2012).

No processo seletivo do meu mestrado a prova escrita como critério de acesso foi um grande desafio. O edital recomendava a leitura de artigos que eu não conhecia e não havia versão traduzida em Libras dos materiais. Me esforcei muito para interpretar o conteúdo, escrevendo em segunda língua. Me senti travada e vulnerável pelas palavras que pareciam muito simples e limitadas; desconhecia a escrita científica. Minha mente estava cheia de ideias e conceitos que eu poderia expressar facilmente em Libras, mas a escrita me bloqueava. Eu me senti como uma panela de pressão prestes a explodir com a vontade de me expressar em minha língua. (Fernanda Brito, doutoranda surda)

O desabafo de Fernanda aponta a barreira institucional/atitudinal, quase intransponível para a comunidade surda, quando a situação de aprendiz do português escrito como segunda língua (L2), sem ter referência auditiva sobre ela, é ignorada. Não conhecer os fonemas, não operar com a consciência fonológica de conhecimentos ancorados na tonicidade, nas pausas, no ritmo e das entonações da prosódia; não entender as sutilezas de sentido pela mudança dos sons que se assemelham ou que contrastam, e tantas outras nuances da oralidade que tem ressonâncias em um sistema de escrita alfabético.

Fernandes (2003, 2008, 2024) afirma que para a pessoa surda, esse universo da oralidade é inexistente, já que o português é aquilo que ela vê na leitura; são palavras visuais que não têm valor sonoro, são desenhos de uma codificação escrita que só fazem sentido quando significadas em Libras

Quando chega à escola e começa o processo de alfabetização, as palavras que um ouvinte está aprendendo a ler já são conhecidas, já fazem sentido para ela. Para uma criança surda, o desafio é duplo, “ver” a palavra pela primeira vez, memorizar sua forma escrita e conhecer seu significado, sem nunca tê-la ouvido antes. É um processo muito complexo visual que nos coloca em desvantagem na escolarização, desde o ponto de partida, em relação aos ouvintes (Brito, 2019, p.22)

Bisol et al. (2010), em estudo que analisa a vivência de estudantes surdos em universidades, focando na inclusão e nos desafios enfrentados, apontam a leitura e a escrita como grandes desafios para os estudantes surdos, que frequentemente apresentam baixos níveis de letramento devido às experiências precárias de leitura durante a educação básica; dificuldades em compreender textos complexos e o desafio da escrita em português pela limitação e desconhecimento de vocabulário, especialmente com palavras longas e de jargão especializados nas áreas de conhecimento específico. A compreensão da condição da pessoa surda como aprendiz de segunda língua representa uma ação afirmativa imprescindível que integra o rol de políticas linguísticas demandadas na educação superior.

Em 2019, o Colegiado do PPGE reconheceu oficialmente essa condição de usuários do português como L2 e aprovou ações complementares à presença de tradutores intérpretes de Libras durante as aulas: na correção de trabalhos escritos das disciplinas cursadas pelos discentes surdos são adotados critérios de avaliação diferenciados, valorizando o aspecto semântico (conteúdo) do texto e a singularidade linguística manifestada no aspecto formal; o português enquadra-se como L2 na comprovação de proficiência em língua estrangeira para o Mestrado; para o Doutorado, os discentes surdos deverão comprovar proficiência em outra língua estrangeira diferente do português; a dissertação e/ou a tese poderão ser apresentadas na modalidade bilíngue, em duas versões, na Língua Portuguesa escrita e na Libras, adequados

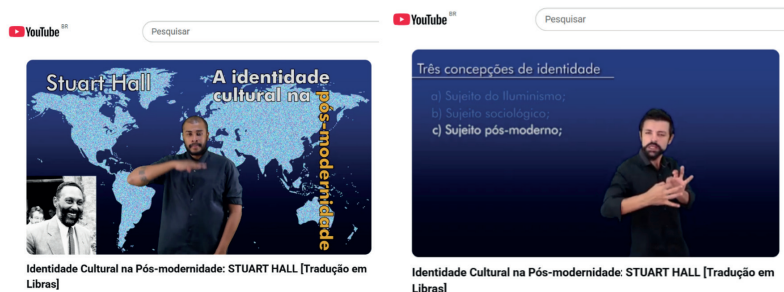
às normas acadêmicas de registro de vídeo em Libras, também em fase de padronização nacional.

O processo de escrita da dissertação ou tese em segunda língua nos parece indubitavelmente o maior desafio de todo o processo de formação de pesquisadores surdos. Há uma tradição monolíngue difícil de ser superada na academia. Na percepção dos autores, a tarefa mais difícil para o estudante quase sempre envolve acessar os gêneros textuais orais e escritos que circulam nas práticas discursivas da pós-graduação, como também buscar aliados na reflexão sobre mudanças na metodologia e recursos didáticos. A noção da verbovisualidade como fundamento teórico-metodológico da organização das aulas, dos materiais didáticos, das dinâmicas interativas, da tradução e produção de textos, ou seja, dar destaque à Libras como signo verbal que assume centralidade no letramento visual bilíngue, aliada a outras semioses visuais não verbais, deve definir a cena dialógica de produção de conhecimento ((Fernandes, 2008, 2022, 2024). A in experiência em práticas de interações verbais nessa esfera discursiva é desestabilizadora não apenas na referência do português como segunda língua, mas provoca a descoberta de ausência de repertório em Libras, nesta língua na qual sempre se sentiram confortáveis e constituem sua subjetividade.

O avanço mais significativo e inovador, nesse sentido, foi efetivado pela tradução de materiais (artigos, capítulos de livros e até obras completas) utilizados como referências bibliográficas das disciplinas e no processo seletivo. Por meio do projeto de pesquisa “Tradução e letramento: contribuições à política de educação bilíngue para surdos no ensino superior” (Fernandes, 2017) que objetivou oportunizar a escuta das necessidades da comunidade surda universitária e produzir materiais de apoio às aulas. A partir da relação entre os estudos da tradução Libras/língua portuguesa e letramento acadêmico bilíngue, o grupo de bolsistas elaborou metodologia específica para a produção e desenvolvimento de materiais em videolibras, em diferentes gêneros sinalizados, ampliando a circulação da Libras na universidade.

Os materiais em Libras estão disponibilizados ao público geral e podem ser acessados por meio do site do PPGE, além do canal do PPGE no Youtube. Acompanha cada texto uma ficha descritiva com capa e referência da obra traduzida em Libras, além de um sumário com a minutagem correspondentes às seções da publicação original em português, que facilita a leitura (Figura 2).

Figura 2: Tradução em Libras de capítulo de livro



Fonte: <https://www.youtube.com/@ufprtraducaolibras6109>

A disponibilização de um repertório de gêneros textuais sinalizados qualificou o acesso ao conhecimento pelos estudantes surdos, além de fortalecer e visibilizar a Libras como língua de cultura, não apenas nos espaços reservados à sala de aula. A experiência promoveu a reflexão sobre aspectos composicionais de gêneros textuais acadêmicos em Libras, tornando a prática de produção em videolibras uma estratégia recorrente nas atividades e disciplinas da graduação e pós-graduação (Fernandes, Medeiros e Lemos, 2017).

Na seleção do doutorado, a primeira etapa foi a entrega do projeto, mas percebi uma melhoria em relação àquela primeira experiência. Dessa vez, eu já tinha mais conhecimento sobre como elaborar um projeto e entendia melhor o processo seletivo. Também já conhecia alguns dos textos indicados e, em alguns casos, havia alguns materiais com tradução para Libras, o que me permitiu adquirir mais conhecimento e dominar melhor a teoria. (Jefferson, doutorando surdo)

Dez anos depois da formação dos dois primeiros mestres surdos, também professores da UFPR, estamos vivenciando, pela primeira vez a experiência de produção de uma tese, desde o início formulada em Libras como primeira língua², que vem sendo produzido por um complexo processo de triangulação que envolve inúmeras versões da Libras sinalizada, até que a leitura do texto escrito seja identificado a partir da proposição do pesquisador surdo; passa-se então a leitura pela orientadora, que assiste à versão sinalizada em Libras, faz comentários para ajustes e o texto volta ao pesquisador e reinicia-se o processo. Essa trajetória desafiadora tem sido

2 No período que compreende o recorte histórico do texto, houve a iniciativa de apresentar a versão em Libras da dissertação/tese, por parte de alguns pesquisadores surdos, depois da defesa. O doutorando Jefferson Diego de Jesus foi o primeiro acadêmico a produzir a pesquisa em Libras como primeira língua, criando uma metodologia própria, que pode ser acessada em sua tese "Existências surdas: um olhar para as identidades culturais nas trajetórias formativas de professores que atuam no ensino de libras em escolas bilíngues, defendida em 26/09/2025, durante a escrita deste artigo.

permeada de dificuldades, angústias e prejuízos emocionais e acadêmicos por não termos todas as condições dadas, mas materializa um passo à frente em relação ao reconhecimento acadêmico da Libras na pós-graduação.

A criação e composição de acervos de materiais e tecnologias em língua de sinais, disponíveis ao conjunto dos estudantes e público surdo em geral, representaria uma das mais significativas ações para a promoção de uma cultura letrada bilíngue na pós-graduação, mas ainda esbarra em inúmeras barreiras institucionais. A inexistência de TILS qualificados, em quantidade suficiente, para dedicar-se às práticas de tradução, é apenas uma delas.

Não há no quadro de servidores do serviço público federal uma carreira estruturada para o exercício da função, já que, em 2019, o Presidente Jair Bolsonaro, extinguiu vários cargos efetivos da administração pública federal, dentre eles o de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais [sic], vedando a abertura de novos concursos públicos, por meio do Decreto 10.185/2019. A partir daí, as contratações são efetivadas por terceirização, aprofundando a precariedade dos serviços, dada a renovação permanente dos intérpretes, impedindo a qualificação cumulativa de conhecimentos técnicos na pós-graduação. Os baixos salários praticados e as condições de trabalho pouco atrativas, afasta os profissionais mais qualificados, com proficiência linguística, experiência e formação adequada para atuar em níveis mais elevados de ensino.

Para concluir, gostaríamos de destacar uma última reflexão que envolve o registro da memória desse percurso tão desafiador, mas potente em aprendizagens e estratégias de resistência. Em 2016, quando os dois primeiros estudantes surdos concluíram o mestrado, decidimos registrar o processo metodológico adotado na escrita da dissertação, já que não havia “modelo” anterior ou padronização nacional. Passamos a adotar a inclusão de uma “Nota sobre a escrita do texto em português como segunda língua”, antecedendo o capítulo introdutório do texto. A seção busca introduzir um gênero incomum em dissertações e teses, com autoria compartilhada entre orientadora e estudantes para descrever o percurso metodológico adotado na escrita, em contextos de bilinguismo em que a Libras figura como língua minoritária na pós-graduação. Não se trata de mero texto de “apresentação”, mas de uma descrição metodológica do processo de produção escrita

da tese em português como segunda língua (L2), legitimando a autoria surda, mesmo que o processo tradutório Libras/português com apoio de tradutores intérpretes seja mobilizado na tessitura dos aspectos formais do texto.

Compartilhar a experiência de ser surdo bilíngue, escrevendo em português como segunda língua, dialoga com futuros candidatos surdos ao mestrado, que têm a Libras como primeira língua de modo que não considerem o português uma barreira intransponível para o ingresso na pós-graduação. Registrar o percurso singular vivenciado por cada estudante surdo em seu processo de letramento acadêmico representa uma contribuição para outros surdos e seus orientadores que percorrem esse mesmo caminho.

Considerações finais

O direito à educação bilíngue vem sendo progressivamente consolidado, desde os anos 2000, como um fundamento da política educacional para surdos, com muitos desafios a serem superados na prática. Neste texto, objetivamos debater o percurso trilhado para a configuração de uma política de educação bilíngue de surdos no PPGE/UFPR, problematizando avanços e desafios institucionais, na última década.

Socializamos alternativas adotadas localmente, que buscavam delinear caminhos para uma política linguística permanente, para além de medidas pontuais de acesso no processo seletivo: a adoção de cotas para pessoas surdas como minoria linguística, a ressignificação das atribuições do intérprete, a composição de acervo com materiais em videolibras em diferentes gêneros textuais acadêmicos, a produção de dissertação/tese em Libras com garantia de tradução pela UFPR.

Persistem, ainda, inúmeras dificuldades a cada novo ingresso de estudante, em grande medida, relacionadas à insuficiência de TILS e precarização da carreira de nível superior, pela terceirização de serviços por empresas que desconhecem as especificidades de atuação dos profissionais e não priorizam critérios de contratação vinculados ao perfil exigido para atuar em cursos de graduação e pós-graduação. A realização de concursos públicos é urgente e não pode continuar a ser ignorada como pressuposto de uma política de proteção de direitos linguísticos da comunidade surda nas universidades.

Em curto prazo, apontamos a implantação de um protocolo de ações afirmativas nas universidades, em caráter nacional, visando à proteção aos direitos linguísticos dos estudantes, a partir da escuta dos movimentos surdos, como uma importante medida para a efetivação de uma política linguística e educacional emancipadora e comprometida com a justiça e igualdade social da comunidade surda na pós-graduação.

Referências

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, p. 07-19, 2002.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10185.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**.

Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRITO, Fernanda Martins. **Professora surda e intérprete de Libras no ensino superior: relações, papéis e referências em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65812>. Acesso em 30 de julho de 2025.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58134>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, p. 607-630, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Carolina P. F. **Criança surda pequena na educação infantil**: a ouvintização no contexto inclusivo da rede municipal de Curitiba/PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/77429>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Carolina.; FERNANDES, Sueli; COUTINHO, Ângela S. Criança surda pequena na Educação Infantil: reflexões sobre processos e práticas de ouvintização em contexto inclusivo. **Signo** (UNISC. Online), v. 48, p. 76-91, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/18740> Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Sueli F. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Sueli F. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior. **Educação e Filosofia** (Online), v. 36, p. 217-241, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60476>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria. C.; MACIEL, Maria Clara. (Org.) **Português escrito para surdos princípios e reflexões para o ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2024. v. 1. 192p

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.) **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30.

FERNANDES, Sueli. **Tradução e letramento**: contribuições à política de educação bilíngue para surdos no ensino superior. Projeto de Iniciação Científica – Fundação Araucária, Universidade Federal, 2017-2019.

FERNANDES, Sueli; MEDEIROS, Jonatas; LEMOS, Rhaul. Tradução em videolibras: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. In: OLIVEIRA, Sandra Martins Eli Sartoreto de; LEITE, Lúcia Pereira; VILLELA, Lucinéa Marcelino (Org.). **Recursos de acessibilidade aplicados ao ensino superior**. Bauru-SP: Editora da UNESP, 2017. p. 1-16.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento

acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. spe. 3, p. 127-150, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 30 jul. 2025.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/47486>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LADD, Paddy. **In search of deafhood**: towards an understanding of British deaf culture. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos, Universidade de Bristol, United Kingdom, 1998. Disponível em: <https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/34490403/297970.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MOREIRA, Laura C.; ANSAY, Noemi N; FERNANDES, Sueli F. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/31802/pdf/Acesso> em: 30 jul. 2025.

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. **Colóquio Internacional de Maputo**: a diversidade linguística nos países de CPLP, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2012. Disponível em: <http://ipol.org.br/publicacoes/artigos/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil – algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller. et al. **Terra das línguas**. Manaus: PPGSCA-UFAN/Fundação Ford, 2007.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EaD. In: QUADROS, R. M. **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora UFSC, 2015. p. 9-36.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Glaucia Muniz Proença. Pesquisa acadêmica e movimento surdo: a sobreposição de um fazer acadêmico e de um fazer ativista no fio do discurso. **Fragmentum**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179219442042>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Resolução n. 02/25-Cepe**. Institui normas para procedimentos, editais e reserva de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação Stricto Sensu da UFPR e dá outras providências. 2025. Disponível em: <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2025/03/RESOLUCAO-No-02-25-CEPE.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

VOLÓCHINOV, **Valentin** (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929-1930].

Submetido em: 30/07/2025
Aceito em: 13/10/2025