

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JACKELINE EDUARDA DE PAULA

**ENTRE LEIS E LAÇOS:
REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DE UMA
EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

ERECHIM

2025

JACKELINE EDUARDA DE PAULA

**ENTRE LEIS E LAÇOS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR A
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Ciências Sociais da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS),
como requisito para obtenção do
título de Cientista Social licenciada.

Orientador: Clóvis Schmitt Souza

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Paula, Jackeline Eduarda de
ENTRE LEIS E LAÇOS:: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO
ESCOLAR A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL /
Jackeline Eduarda de Paula. -- .
80 f.

:

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Ciências Sociais, Erechim,RS, .

1. Educação Inclusiva e Educação Especial. I. Universidade
Federal da Fronteira Sul. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração de ficha de identificação da obra pela UFFS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

JACKELINE EDUARDA DE PAULA

**ENTRE LEIS E LAÇOS: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR A
PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

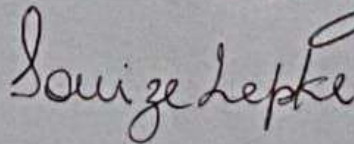
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia **04/09/2025**.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Clóvis Schmitt Souza (orientador)



Profa. Dra. Sonize Lepke (avaliadora)



Profa. Ma. Camila de Paris (avaliadora)



Dedico este trabalho a todas as pessoas diversas, que encontram no reconhecimento de sua singularidade a força para serem o que são. Dedico àqueles que, mesmo diante dos obstáculos e das barreiras impostas, seguem acreditando em si e resistindo, todos os dias, à tentativa de serem invisibilizados.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante esta caminhada. Primeiramente, agradeço à minha mãe, Vera, à minha irmã, Flávia, e ao meu pai, Ademir, que, mesmo sem compreenderem por completo o caminho que escolhi trilhar, sempre estiveram presentes com amor, incentivo e confiança na minha capacidade.

Aos meus amigos, deixo meu reconhecimento pelo apoio constante, pelas conversas sinceras e pelo acolhimento nos momentos de dúvida e cansaço ao longo dos anos de universidade. Aos professores e professoras, minha gratidão não apenas pelos conhecimentos transmitidos, mas também pelos desafios e pelas expectativas cuidadosamente colocadas ao longo da minha formação. Cada exigência, cada questionamento e, inclusive, cada silêncio, ainda que discretos, me impulsionaram a ir além e a provar, sobretudo a mim mesma, do que sou capaz.

Embora o meu enquadramento oficial no grupo das pessoas com deficiência (PCD) tenha ocorrido recentemente, esse diagnóstico apenas confirmou o que, na prática, eu já sabia: a importância do respeito à diversidade, da paciência e da sensibilidade nos espaços que ocupamos. Essa consciência me impulsiona a buscar ambientes mais acolhedores, inclusivos e humanos, principalmente para os estudantes com os quais convivo e trabalho. Quero que cada um deles tenha a oportunidade de ser visto em sua singularidade, sem que precise se moldar a padrões que ignoram as diferenças e as potencialidades de cada pessoa.

Por fim, agradeço a mim mesma. Por ter atravessado as dúvidas, enfrentado as limitações — internas e externas — e persistido. Por ter transformado as inquietações em motivação, e os desafios em aprendizado. Este trabalho é fruto não apenas de pesquisa e estudo, mas de uma trajetória marcada pela resiliência, pela coragem de me conhecer e pela decisão de não desistir.

“Talvez o que me tornou perigosa não foi ter sobrevivido à dor, mas ter enfrentado todas as sombras lançadas sobre mim como se eu tivesse nascido para ser apagada. É isso. Eu sou perigosa porque não enfrentei apenas a exclusão, o capacitismo, a inacessibilidade. Eu enfrentei colonizadores. Os que desenharam os limites do que é capaz, natural, belo, digno, compreensível, livre, amável e possível. Agora eu sei: eu sou perigosa porque vivo na corda bamba de dizer o que ninguém quer ouvir — que ao contrário de outras comunidades, meus colonizadores não deixaram herdeiros. Eles continuam vivos. Não é repetição, é presença. Eles seguem atuantes, despejando violência sobre um corpo que é, ao mesmo tempo, a ruína e o futuro inevitável. É extremamente pesado nos carregar pelo olhar dos outros, precisamos sim de todos os outros, mas podemos entender até onde eles nos dão a vida ou nos matam. Parecia que a cadeira era o caixão e eu não me sentia morta, mas eles agiam como se estivesse, só que eu não entrei na história deles.”

Amanda Soares. PCD Perigosa, 2025

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso analisa as contradições e avanços da inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular, com base em experiências práticas vivenciadas na rede municipal de Erechim/RS e fundamentação teórica crítica. Parte-se da compreensão da deficiência como uma construção social, ancorada no Modelo Social da Deficiência e nas teorias de autores como Diniz, Foucault, Bourdieu e Fraser, para problematizar as limitações impostas por barreiras sociais, culturais e institucionais. O percurso metodológico adota abordagem qualitativa, com ênfase em análise documental e descrição densa da experiência como estagiária e auxiliar de sala. São discutidos os impactos das legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Declaração de Salamanca (1994), evidenciando o distanciamento entre o discurso legal e a prática cotidiana escolar. Conclui-se que a efetivação da inclusão demanda não apenas o cumprimento formal das leis, mas a transformação das relações pedagógicas, das estruturas institucionais e das práticas sociais no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência. Capacitismo. Educação. Modelo Social da Deficiência.

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso analiza las contradicciones y avances de la inclusión escolar de personas con discapacidad en la educación regular, basado en experiencias prácticas vividas en la red municipal de Erechim/RS y en una fundamentación teórica crítica. Se parte de la comprensión de la discapacidad como una construcción social, anclada en el Modelo Social de la Discapacidad y en las teorías de autores como Diniz, Foucault, Bourdieu y Fraser, para problematizar las limitaciones impuestas por barreras sociales, culturales e institucionales. El recorrido metodológico adopta un enfoque cualitativo, con énfasis en el análisis documental y la descripción densa de la experiencia como pasante y asistente de aula. Se discuten los impactos de las legislaciones nacionales e internacionales, como la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015) y la Declaración de Salamanca (1994), evidenciando la distancia entre el discurso legal y la práctica cotidiana escolar. Se concluye que la efectivización de la inclusión demanda no solo el cumplimiento formal de las leyes, sino la transformación de las relaciones pedagógicas, las estructuras institucionales y las prácticas sociales en el entorno escolar.

Palabras clave: Inclusión Escolar. Discapacidad. Capacitismo. Educación. Modelo Social de la Discapacidad.

ABSTRACT

This Course Completion Work analyzes the contradictions and advances in the school inclusion of people with disabilities in regular education, based on practical experiences lived in the municipal network of Erechim/RS and a critical theoretical foundation. It starts from the understanding of disability as a social construction, anchored in the Social Model of Disability and the theories of authors such as Diniz, Foucault, Bourdieu, and Fraser, to problematize the limitations imposed by social, cultural, and institutional barriers. The methodological approach adopts a qualitative perspective, emphasizing documentary analysis and a dense description of the experience as an intern and classroom assistant. The impacts of national and international legislations, such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015) and the Salamanca Statement (1994), are discussed, highlighting the gap between legal discourse and everyday school practice. It is concluded that the effective implementation of inclusion demands not only formal compliance with laws but also the transformation of pedagogical relationships, institutional structures, and social practices within the school environment.

Keywords: School Inclusion. Disability. Ableism. Education. Social Model of Disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aluno 3 brincando de enfileirar os brinquedos	55
Figura 2. Aluno 4 desenhando ao lado de seu brinquedo de suporte emocional.....	57
Figura 3. Aluno 5 interagindo com um novo brinquedo somente com auxílio oralizado.....	58
Figura 4. Imagem do caderno de troca com a mãe do Aluno 5.....	55
Figura 5. Imagem do caderno de troca com a mãe do Aluno 5.....	56
Figura 6. Imagem do caderno de troca com a mãe do Aluno 5	56

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CF	Constituição Federal
PCD	Pessoa Com Deficiência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: LIMITAÇÕES REAIS OU FORJADAS?.....	22
2.1 EPISTEMOLOGIA: O QUE É DEFICIÊNCIA?.....	24
2.2 CAPACITISMO.....	29
3. DECRETOS NORMATIVOS DE IMPLANTAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM PARÂMETROS MUNDIAIS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO BRASILEIRO	35
3.1 DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES.....	38
3.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: Modalidade e Modelo no Processo de Transformação Escolar	41
4. UM RELATO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA INCLUSIVA E A ESCUTA INTERDISCIPLINAR	45
4.1 PERCURSO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....	51
4.2 CONSTRUÇÃO DE MÉTODOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA TROCA DE INFORMAÇÕES ENTRE PSICÓLOGA E PROFESSORES.....	60
4.3 DA SALA DE AULA AO RELATÓRIO: A OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERENCIAL TEÓRICO.....	75

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação constitui um dos direitos básicos sociais de integração do indivíduo no meio coletivo. É a partir da socialização que acontece no meio educacional que o indivíduo dá início a seu desenvolvimento cognitivo e pode visualizar suas possibilidades na vida adulta - considerando o contexto, as limitações e subjetividade de cada pessoa. O acesso à educação básica, conforme previsto no Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Cabe ao Estado e à família assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade de crianças e adolescentes nesse espaço essencial de formação.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação vivenciada durante o estágio (segundo ano na graduação de licenciatura) realizado na rede municipal de ensino em Erechim (RS), a partir de 2019, quando foi possível observar de perto as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas para atender à crescente demanda de estudantes com deficiência. A escassez de recursos, a carência de profissionais especializados e a ausência de preparo adequado para os estagiários e docentes revelaram um descompasso entre as exigências legais e a prática cotidiana. Esse cenário se contrapõe à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, que determina, entre outros direitos, a presença de profissionais de apoio especializados nas escolas para garantir a plena participação dos estudantes com deficiência no ensino regular.

O ensino público no Brasil ainda está buscando - através da implantação de documentos normativos, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que devem garantir um ensino sistematizado em todo país -, com ações desenvolvidas e aplicadas pelos profissionais da educação, atingir seus principais objetivos, nos quais se visualizam estreitar as desigualdades entre os cidadãos brasileiros e atingir

uma equidade¹ educacional. Essas mudanças possibilitam a busca por melhorias, compreensão e adequação às necessidades concretas ao perfil dos estudantes. Portanto, há uma concordância política e social quanto a relevância da educação para desenvolver e tornar sociável um indivíduo, e isso se faz importante na integração de todos indivíduos, independentemente de suas especificidades.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular vem sendo amplamente discutida, assim como tem ganhado grande ênfase na especialização e capacitação dos professores que atuam na área. Há um fortalecimento e uma preocupação no atendimento a essas demandas. A garantia de direitos básicos e apoio para o desenvolvimento pleno de um indivíduo é um movimento coletivo, que só acontece com a dedicação, capacitação e aceitação de todos, afinal a transformação é gradual e merece ser notada. A educação inclusiva é uma ferramenta capaz de proporcionar um olhar mais atento e compreensivo de todos e é utilizada para amparar a singularidade dos indivíduos, como será analisado no decorrer deste trabalho. Diante disso, a pesquisa busca responder: de que forma a obrigatoriedade de vagas e participação de estudantes com deficiência no ensino regular se torna a principal ferramenta de inclusão social de pessoas com deficiência? Qual o impacto desse novo cenário para os profissionais da educação e as possíveis mudanças notadas no cotidiano escolar?

O teor metodológico desta pesquisa se dará a partir de um levantamento do desenvolvimento epistemológico, social, linguístico e político em torno das construções enraizadas sobre as pessoas com deficiência. Portanto trata-se de uma pesquisa qualitativa, com descrição de experiência participativa (pesquisador observador-participante), a partir das vivências enquanto estagiária e posteriormente como auxiliar de sala e análise documental das normativas desenvolvidas em torno deste tema. O relato e análise pessoal se dará em torno da experiência vivida em 2024 (como auxiliar de sala) mas com consideração do

¹Segundo Floriano Pesaro (2017), Secretário de Estado de Desenvolvimento Social, a “equidade passa a ser a justiça aplicada no caso particular, ou seja, a justiça contextualizada e individualizada”.

arcabouço experiencial já adquirido enquanto estagiária, prática conquistada graças ao espaço oferecido pelo município de Erechim (RS).

Em um primeiro momento se faz necessário desconstruir a visão de incapacidade e perspectiva limitada sobre esses corpos. Se faz necessário a ênfase da progressão e reconhecimento de um “modelo médico sobre a deficiência” para o “modelo social da deficiência” que devolve a “culpa” da inadequação do indivíduo para a sociedade, que produz essa desigualdade de acesso. Trânsito pela estruturação epistemológica, os obstáculos advindos do capacitismo e a luta constante para sair do lugar de dependência absoluta. Passo a analisar a progressão de lei e diretrizes (internacionais e nacionais) que geraram a presença de Pessoa com Deficiência (PCD) nos meios sociais, essas leis que garantem os direitos mínimos e inclusão, na obrigatoriedade de vagas educacionais para integração das crianças. Por fim, trago a narração, a observação e a análise crítica dessa vivência enquanto profissional da rede municipal de ensino como uma oportunidade única de demonstrar alguns dos avanços concretos na efetivação da educação inclusiva e principalmente o significado real disso na rotina escolar. Ao acompanhar de perto essas crianças percebo que cada pequeno ajuste - seja na postura pedagógica, na comunicação, na adaptação de materiais ou na escuta ativa de familiares e demais profissionais - carrega um impacto significativo sobre a valorização do estudante enquanto indivíduo em desenvolvimento. Essa descrição densa² da experiência vivida permite compreender que a presença de um profissional de apoio não é apenas um cumprimento formal previsto na legislação, mas um elo importante, afetivo e didático entre o estudante, os professores e o ambiente escolar como um todo, tornando o ambiente mais sensível às diferenças e capaz de reconhecer as diversidades apresentadas por seus estudantes.

²Para Geertz (1989), o trabalho do pesquisador não deve se limitar a uma descrição superficial dos fatos observados, mas sim buscar compreender os significados que estão presentes nas ações e falas das pessoas. É isso que ele chama de descrição densa, ou seja, “uma descrição que não apenas relata o comportamento, mas interpreta o contexto cultural e os símbolos envolvidos nele” (Geertz, 1989, p.15). Nesse sentido, ao invés de apresentar um simples relato dos acontecimentos, o pesquisador se dedica a interpretar aquilo que está subentendido, os sentidos compartilhados, as referências culturais e sociais que dão forma à experiência vivida naquele espaço.

A experiência prática no estágio evidenciou uma realidade marcada por improvisos e sobrecarga: estudantes de licenciatura, muitas vezes sem nenhuma formação específica em educação especial e inclusiva, eram alocados como responsáveis pelo acompanhamento direto de alunos com deficiência, assumindo funções para as quais não estavam preparados. Por outro lado, a própria presença desses profissionais, ainda que inexperientes, tornava-se fundamental para viabilizar minimamente a permanência desses estudantes nas salas de aula regulares. Essa contradição – entre a exigência legal e a fragilidade da estrutura educacional – impulsionou a elaboração deste trabalho. O processo educacional, não somente o nacional, mas como instituição integrante do sistema político-econômico-social, faz parte de uma ferramenta de controle das massas como estratégia de manter a ordem entre ou intra Nações. Portanto, é uma parte social que está em constante disputa e sempre se modificando, progressiva ou retroativamente. Isso auxilia na contextualização da grande relevância da obrigatoriedade (lei), incentivo, acesso qualificado e estratégias de integração e inclusão na educação básica, que garantem a possibilidade de ingresso ao ensino superior e o mundo do trabalho, como iniciativa de um reparo histórico³.

Na última década houve uma implantação mais significativa neste sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garante a obrigatoriedade não somente de vagas, mas também de um profissional especializado (para alguns estudantes) que será como uma ponte comunicativa entre o estudante e a escola visto que este vai ter um contato direto com as necessidades e subjetividade do estudante com deficiência, podendo encorajar e auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades assim como ser instrumento de modificação dos espaços escolares e de seus colegas (equipe escolar) na forma de tratar essas crianças. Essa atenção direcionada aos estudantes com deficiência acaba refletindo positivamente em toda comunidade escolar, uma vez que favorece uma convivência mais espontânea, respeitosa e integrada. Com o tempo, constrói-se um ambiente no qual há maior

³“Nos movimentos de reparação histórica, o que se impõe ao Estado é o reconhecimento de uma dívida que jamais poderá ser convertida em valores materiais e monetários e, mesmo quando representada nestes termos, não é apenas a compensação financeira, mas a responsabilidade histórica que está em jogo” (Oliveira, 2022, p. 72)

compreensão das diferenças e do ritmo próprio de cada indivíduo, o que transforma significativamente a cultura instaurada na escola.

Nos anos que se seguiram as funções, formações e contratações destinadas ao acompanhamento de estudantes com deficiência passaram por modificações importantes. Observou-se uma mudança significativa no perfil profissional: o papel antes ocupado por estagiários - muitas vezes sem nenhuma formação específica - foi progressivamente substituído por contratações de profissionais com nível médio. Essa mudança reflete uma valorização do profissional responsável por aqueles estudantes, garantia de pessoas acima de 18 anos na linha de frente para adaptação das crianças, normalmente com mais desenvoltura, postura diante das necessidades e busca pela melhoria no espaço escolar. Essas alterações se mostram evidenciadas no contexto do estudo. Conforme descrição do edital de contratação de docentes no município de Erechim, há uma preocupação com a presença de profissionais que atendem a um determinado perfil, como aparece descrito a seguir:

CARGO: Auxiliar de disciplina .PROVIMENTO: Concurso Público .IDADE MÍNIMA: 18 anos completos .ESCOLARIDADE: Ensino Fundamental Completo JORNADA DE TRABALHO: 40 horas semanais .DESCRIÇÃO SINTÉTICA DAS ATRIBUIÇÕES: Oferecer apoio e acompanhamento ao Corpo Discente na sua movimentação e presença no ambiente escolar e/ou fora deste, quando necessário. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS ATRIBUIÇÕES: - Prestar assistência ao educando, pais, comunidade e escola em termos de informações gerais pertinentes à função; Sugerir medidas que possam melhorar o fluxo do corpo discente na utilização do espaço escolar na entrada, saída e intervalos do período escolar; Acompanhar o aluno e/ou grupos e turmas em atividades extraclasse sempre que solicitado pela chefia imediata; Acompanhar as atividades de intervalos recreio - zelando pelo patrimônio e boa convivência dos alunos; Controlar e comunicar à chefia imediata qualquer irregularidade constatada dentro do ambiente escolar que envolva alunos e/ou comunidade escolar; Receber pessoas que procuram a Escola encaminhando-as à Direção e/ou setor competente quando solicitado; Utilizar os equipamentos de proteção individual, pertinentes ao exercício de suas atribuições; Desenvolver atividades administrativas (documentos, registros, encaminhamentos, outros) relativas ao exercício do cargo, utilizando-se dos meios mecânicos e/ou informatizados disponíveis para esse fim, Auxiliar o corpo docente, em atividades de classe ou extra-classe, no acompanhamento dos alunos; - Auxiliar o corpo docente no desenvolvimento das atividades que envolvam higienização e alimentação dos alunos; Auxiliar na organização e manutenção dos espaços ambientes de uso dos

alunos; Participar de cursos e treinamentos de formação realizados para o desempenho da função; Realizar a troca de fraldas das crianças/estudantes, quando necessário; Acompanhar e auxiliar o transporte escolar de crianças/estudantes em roteiros pré organizados para deslocamento até a Escola, bem como, nas atividades do Programa Castelinho e nos demais transportes do Sistema Público Municipal de Ensino; Outras atividades afins. (Edital 092.2024)

Embora essa mudança ainda não represente uma solução definitiva para todos os desafios, trata-se de um avanço relevante no processo de construção de uma educação mais inclusiva. Esse trecho se trata do edital (o qual fui contratada) que se iniciou em 2021 e tem se efetivado nesses últimos anos. Para além da alteração no perfil contratual, o próprio município passou a promover iniciativas de formação pedagógica voltadas para a educação inclusiva. Essas ações envolvem desde oficinas e debates entre o corpo docente até palestras e trocas de experiências entre profissionais da rede de ensino municipal, criando um ambiente mais propício ao acolhimento e ao desenvolvimento de abordagens mais efetivas e conjuntas de ensino. Tais formações visam não apenas qualificar o atendimento prestado às crianças com deficiência, mas também a fomentar uma cultura escolar mais sensível à diversidade.

Minha trajetória pessoal também acompanha esse movimento. Em 2024 fui contratada como Auxiliar de Sala, função designada ao profissional que acompanha diretamente os estudantes com deficiência no ambiente escolar. Esse cargo, além de ser uma conquista simbólica para o reconhecimento da importância desse trabalho, representa uma oportunidade concreta de mediação entre aluno, escola e a equipe pedagógica, promovendo a permanência qualificada e a melhor possibilidade de desenvolvimento dos estudantes. Por fim, o desenvolvimento desta investigação, vai se dar a partir de uma experiência vivida nos meses desempenhando a função de auxiliar de sala, onde, devido a experiência já adquirida como estagiária e a abertura com a equipe diretiva, houve a possibilidade e efetivação de conversas e trocas interdisciplinar (envolvendo, pais, psicólogos, professoras regentes e equipe diretiva) concretizando assim um foco no estudante individualmente, garantindo seu crescimento e autonomia nos demais espaços.

A observação direta e participante foi uma das principais ferramentas dessa pesquisa, justamente por permitir captar detalhes que dificilmente aparecem em dados oficiais ou relatórios técnicos. Estar inserida no ambiente escolar como professora auxiliar, e ao mesmo tempo manter um olhar atento e analítico, me possibilitou acessar aquilo que muitas vezes fica nas entrelinhas do cotidiano: as pequenas evoluções, os padrões de comportamento, as dificuldades reais e os avanços que não cabem em um laudo ou relatório clínico. Como defende Geertz (1989), é nesse olhar atento para os significados por trás das ações que se constrói o que ele chama de descrição densa, e foi assim que busquei compreender o contexto escolar e as vivências dos estudantes. Além disso, o registro escrito do que foi sendo observado, pensado e vivido, funcionou como uma forma de organizar essas experiências e transformar o cotidiano em material de análise. Escrever, nesse processo, foi também uma maneira de pensar e repensar as práticas, questionar interpretações e construir, aos poucos, uma compreensão mais ampla da realidade observada. É a partir dessa construção prática e reflexiva que os objetivos da pesquisa se concretizam: compreender como a presença e o acompanhamento de profissionais no ensino regular, junto das famílias e da rede interdisciplinar, podem efetivar uma inclusão escolar que vá além do discurso e, de fato, respeite as diferenças, promova autonomia e auxilie no desenvolvimento, considerando o estudante dentro de uma perspectiva biopsicossocial, onde o biológico, o psicológico e o social são indissociáveis.

A escolha do tema parte da forte demanda de vagas PCD (Pessoa com Deficiência) nas escolas públicas e a necessidade de capacitação de pessoas para uma efetiva aprendizagem e socialização das crianças com deficiência. O desenvolvimento da pesquisa se faz importante no campo das Ciências Sociais visto que se trata de uma nova configuração nas relações sociais, os convívios diário de pessoas com deficiência dentro do ambiente de ensino regular pode produzir uma significativa mudança na estruturação da sociedade em acolher e incluir PCD nos ambientes públicos. Uma nova perspectiva pode ser traçada quando se pensa na autonomia de pessoas com deficiência. Para além dos debates de mudanças sociais futuras, a educação inclusiva também é uma nova área, no quesito de

metodologia da aprendizagem e do ensino, que pode levantar o debate sobre equidade de ensino para atingir igualdade em oportunidades profissionais, e não somente de PCD, mas ser amparo de tantas crianças que têm déficits sociais, como poucos recursos e incentivos para se desenvolver plenamente.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, discutimos a deficiência como uma construção social, problematizando o modelo biomédico e apresentando o modelo social da deficiência, com destaque para o capacitismo como barreira simbólica e estrutural à inclusão. No segundo capítulo, analisamos os principais marcos legais e normativos da educação especial e inclusiva, tanto em âmbito internacional quanto nacional, com atenção às implicações políticas e traduções da Declaração de Salamanca e à evolução da legislação brasileira, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). O terceiro capítulo apresenta um relato reflexivo baseado na experiência prática como auxiliar de sala na rede municipal de ensino de Erechim, em 2024, destacando o processo de observação e a atuação interdisciplinar com psicóloga, professores e famílias. Por fim, no quarto capítulo, aprofundamos a análise de um estudo de caso, descrevendo o cotidiano de acompanhamento de estudantes com deficiência, a escuta sensível e as estratégias desenvolvidas no ambiente escolar. Assim, ao articular teoria, legislação e prática, esta pesquisa busca compreender de que forma a obrigatoriedade da inclusão escolar tem sido efetivada e que transformações ela tem promovido nas relações escolares.

2. DEFICIÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: LIMITAÇÕES REAIS OU FORJADAS?

A compreensão do termo "deficiência" precisa ser vista não apenas como uma condição médica ou biológica, mas como uma construção social profundamente enraizada na cultura. Este conceito carrega consigo a marca de um condicionamento que define o indivíduo com diversidade, como alguém à margem dos padrões estabelecidos pela sociedade. A deficiência, portanto, não se limita a uma questão individual, mas a uma construção social que impõe restrições a partir de expectativas e padrões pré-determinados. Historicamente, as pessoas com deficiência foram, e em muitas culturas ainda são, tratadas como um grupo incapaz de se adaptar às exigências do ambiente social. Desde os primeiros registros históricos, esses indivíduos foram segregados, marginalizados e excluídos das possibilidades de socialização. Na antiguidade, a exclusão de pessoas com deficiência era uma prática comum, sendo estas retiradas da vida pública (social), esquecidas nas decisões políticas públicas e privadas. A sociedade, assim, determinava sua invisibilidade e com isso, sua impossibilidade de participar ativamente da vida social e política.

Piccolo (2013), em sua obra "Sobre formas e conteúdos: A deficiência como produção histórica", destaca que a estruturação dessas desigualdades sociais está diretamente relacionada ao sistema capitalista industrial. Este modelo de sociedade, que preza pela homogeneidade, torna-se um meio de organizar as relações sociais de forma padronizada, excluindo aqueles que não se encaixam nesse modelo, como as pessoas com deficiência. A ascensão de uma cultura etnocêntrica, muitas vezes vinculada à ideia de saúde e funcionalidade, contribui para a criação de um corpo idealizado, e aqueles que não atendem a esse padrão são rapidamente marginalizados.

Esse processo histórico de exclusão se reflete na maneira como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade frequentemente: com pena, infantilidade e incapacidade de desenvolver suas próprias habilidades. Essa visão

estigmatizada não se limita apenas à forma como as pessoas com deficiência são tratadas no cotidiano, mas se reflete também em suas oportunidades de participação plena na sociedade, especialmente no campo educacional. O estigma definido por Goffman (1982) mostra uma limitação na participação social de indivíduos com características “desviantes” (fora do padrão). Partindo da premissa deste conceito, é possível relacionar o “capacitismo” como uma vertente do estigma, onde há uma limitação marcante nos indivíduos que apresentam alguma deficiência, termo este que também será apresentado neste projeto como uma construção social limitante. A inclusão, quando ocorre, é muitas vezes vista como um ato de caridade ou compaixão, mais do que uma mudança verdadeira nas estruturas sociais e educacionais. Bourdieu (1979) argumenta que as pessoas são posicionadas em um campo social por meio do capital que possuem, sendo esse capital social um fator determinante para o acesso às oportunidades e à visibilidade social. A deficiência, nesse contexto, é um tipo de marginalização que impede o acesso a esse capital, perpetuando um ciclo de exclusão social.

Entretanto, é importante destacar que, apesar das tentativas contínuas de impor uma hegemonia social, cada cultura desenvolve seus próprios padrões de inclusão e exclusão, que podem variar conforme o contexto. O reconhecimento das pessoas com deficiência dentro da sociedade, muitas vezes, não é feito com a intenção de conscientizar ou incluir, mas sim para marcar as diferenças, reforçando estereótipos que limitam as oportunidades de participação plena.

Por que é fundamental compreender a deficiência como uma construção social? A resposta a essa pergunta vai além de uma análise das limitações pessoais do indivíduo, é necessário se aprofundar nas barreiras sociais que estão inseridas no imaginário coletivo. A deficiência, portanto, não pode ser vista apenas a partir das limitações do corpo ou da mente de uma pessoa, mas também como o reflexo de um sistema social excludente. É crucial que possamos distinguir entre as limitações reais do indivíduo e as barreiras sociais impostas pela

sociedade. Ao compreender essas distinções, podemos então avançar na busca por transformações necessárias para a efetivação da educação inclusiva.

A inclusão deve ser vista não apenas como um conceito normativo, mas como uma prática cotidiana que exige mudanças estruturais, nas formas de pensar e agir da sociedade. Essa mudança deve ocorrer tanto no nível político e educacional, quanto no nível social e individual, rompendo com estigmas e preconceitos que perpetuam a exclusão.

2.1 EPISTEMOLOGIA: O QUE É DEFICIÊNCIA?

O conceito da palavra "deficiência" deve ser compreendido como um fenômeno em constante construção, que adquire diferentes significados ao longo do tempo, dependendo das circunstâncias históricas, políticas e sociais. Essa multiplicidade de definições reflete as transformações no entendimento sobre o corpo humano, os direitos individuais e as relações de poder que regem as sociedades. A deficiência não é, portanto, uma condição fixa, mas sim uma construção social que pode e deve ser revista à medida que as condições sociais evoluem.

A deficiência, desde sua origem, surge como um conceito de julgamento, associado ao que é "improdutivo" ou "negativo". Na visão de Puppín (1999), a deficiência pode ser vista como uma experiência da "diferença", uma diferença que é percebida como oposta ao que é considerado "eficiente". A identidade dominante estabelece o que é considerado normal, eficiente e útil para a sociedade, e o "diferente" ou "deficiente" é, por sua vez, marginalizado e estigmatizado. Este processo de identificação e exclusão é um reflexo da estrutura de poder que organiza as sociedades, como exemplificado no processo de posse dos países e continentes colonizados, onde seus nativos foram usados e que quando não se adequaram às normas impostas, foram taxados, expulsos e inferiorizados (dentre tantos exemplos que se pode aplicar a situação de

categorização dos indivíduos usando a regra da evolução e padronização de comportamentos). De maneira análoga, o conceito de deficiência designa o que não se encaixa nos padrões da "normalidade" social estabelecida.

A deficiência já surge como um conceito-julgamento-de-valor: designa o improdutivo, o negativo. Deficiência e diferença têm, então, um parentesco. A diferença pode ser pensada como o outro da identidade. Assim operou o colonialismo europeu, em que a identidade europeia definiu a diferença africana como primitiva. O termo "deficiência" faz uma experiência da diferença desse mesmo tipo, pois a identidade que se postula, que se quer universal é eficiência – o diferente do eficiente é o deficiente” (Puppín, p.246, 1999)

A deficiência, então, não é simplesmente uma "ausência" ou um "desvio do padrão", mas um marcador social que identifica os indivíduos como não pertencentes à normatividade. Piccolo e Mendes (2013) afirmam que essa diferença é construída como algo "detestável", algo a ser evitado, tornando a pessoa com deficiência um ser invisível e marginalizado, sendo constantemente reprimido de forma direta ou velada. A exclusão social, nesse sentido, não aniquila o grupo, mas coloca-o à margem, estigmatizando suas diferenças e reforçando a ideia de que o "diferente" não tem lugar na sociedade.

Foucault (1976), por meio da noção de biopoder, também, na definição do conceito de controle sobre os corpos e as vidas, que muito resumidamente é uma tentativa de garantir que os indivíduos se adequem às demandas de produção e eficiência. O biopoder se manifesta através da subcategorização dos corpos, e a deficiência é uma dessas subcategorias, que se destina a garantir que apenas corpos que atendem às exigências do trabalho e da produtividade sejam considerados "normais" e dignos de participação social. Isso implica uma exclusão das pessoas com deficiência, que são vistas como corpos improdutivos e incapazes de cumprir com as demandas do sistema.

Até a década de 1970, a deficiência foi amplamente tratada pela medicina, que, através do “Modelo Biomédico”, a associou principalmente a doenças e limitações físicas. A ênfase estava na "cura" ou "tratamento" das deficiências, sem considerar as barreiras sociais impostas às pessoas com deficiência. Essa

perspectiva reduzia as PCD a objetos de intervenção médica, privando-os da possibilidade de vivenciar uma vida autônoma e expressar suas preferências pessoais. Entretanto, uma mudança crucial na compreensão do que se refere a deficiência, ocorreu a partir da articulação de movimentos sociais e políticos, que começaram a desafiar essa visão médica e a exigir uma nova abordagem, que não tratasse a deficiência apenas como um problema individual, mas como uma questão social. Débora Diniz⁴ (2007), em sua análise sobre o Modelo Social da Deficiência (social model of disability), argumenta que, enquanto o modelo biomédico via a deficiência como decorrente de uma lesão, o modelo social reconhece que a deficiência é também, na verdade, resultado de sistemas sociais opressivos que marginalizam as pessoas com lesões, tornando-as "deficientes" por não se adequarem às exigências da sociedade.

O Modelo Social da Deficiência foi uma resposta direta à visão patologizante da deficiência e buscou redefinir a deficiência como uma experiência social e política. Desenvolvido pela Liga de Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS)⁵, o Modelo Social da Deficiência critica à segregação e a exclusão das pessoas com deficiência da sociedade e propunha uma mudança na percepção construída socialmente, buscando a criação de condições de acessibilidade e a eliminação das barreiras sociais que impedem a participação desses indivíduos na vida pública. A reabilitação, que anteriormente visava "preparar" as pessoas com deficiência para se adequar ao padrão normativo, foi substituída pela luta por políticas de inclusão e participação, garantindo a voz e as demandas das pessoas com deficiência. Essa perspectiva reflete uma mudança significativa no

⁴Debora Diniz, antropóloga alagoana, foi uma referência escolhida por relacionar o “Modelo Social da Deficiência” às necessidades sociais encontradas e enfrentadas pelas mulheres, ela aborda em seu texto “O que é deficiência?”(2007), aspectos desconsiderados no primeiro desenvolvimento do modelo. Muito se fala sobre a independência das pessoas com deficiência, mas pouco se fala sobre interdependência social, inerente ao ser humano, “São os vínculos de dependência que estruturam as relações humanas, visto que a dependência é algo inescapável à história de vida de todas as pessoas” (Diniz, 2007, p.29)

⁵ UPIAS é uma organização que foi fundada em 1972 e merece destaque pois surgiu em meio a diversas discussões relacionadas aos direitos humanos. Foi uma das primeiras associações governamentais feita diretamente por pessoas com deficiência. Em suma, foi nessa associação que se desenvolveu a ideia de “Modelo Social da Deficiência”, devolvendo ao meio social a responsabilidade por dificultar a participação efetiva de pessoas com deficiência.

entendimento sobre a deficiência, que passou a ser vista não apenas em termos biomédicos, mas também como um fenômeno social e político. A deficiência não é mais encarada como uma falha individual, mas como um produto da estrutura social, que cria barreiras físicas, culturais e psicológicas que excluem os indivíduos que não se enquadram ao modelo normativo. Barnes (2013), um dos fundadores do Modelo Social da deficiência destaca em uma entrevista concedida a Débora Diniz que:

(A OMS) reuniu vários grupos de pessoas, incluindo alguns ativistas deficientes anônimos, e terminou com um novo documento em 2001 – a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health). Desenvolveu o modelo biopsicossocial da deficiência e argumentou que unir os dois modelos (o social e o biomédico) produziria um entendimento mais coerente e completo da deficiência (p.246)

Dessa forma, surge o modelo "Biopsicossocial", que pretende englobar todas as dimensões que caracterizam o ser humano. Mas ainda há espaço para críticas, nesse modelo há uma sequência categórica, que segundo Barnes (2013) elenca prioritariamente as questões biológicas, em segundo plano as questões psicológicas e em terceiro plano as questões sociais, voltando à premissa de que o indivíduo está em determinada posição por conta, primordialmente, de suas condições biológicas.

A mudança nas percepções sobre a deficiência é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A terminologia também reflete essas mudanças: a expressão "pessoa com deficiência", formalizada na Declaração de Salamanca (1994), foi adotada para enfatizar o indivíduo antes da sua "diferença" (característica que o distancia do padrão normativo), valorizando sua dignidade e potencial de desenvolvimento. Assim, a deficiência é, antes de tudo, uma construção social que tem um impacto direto nas possibilidades de participação dos indivíduos em diversas esferas da sociedade. Esse conceito, portanto, é um reflexo das relações de poder e das estruturas sociais que delimitam o que é considerado "normal" e "aceitável", e não deve ser visto como uma característica fixa ou

imutável. A compreensão dessa dinâmica é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, que reconheça a diversidade humana e as múltiplas formas de ser e viver.

Dentro dessa estrutura, as pessoas com deficiência são frequentemente vistas não como sujeitos, mas como seres que carecem de algo fundamental – sejam habilidades físicas ou cognitivas. Esta visão é estritamente ligada à economia das trocas linguísticas proposta por Pierre Bourdieu (1998), que destaca como a linguagem não apenas reflete, mas também estabelece relações de poder e perpetua normas sociais. A linguagem não é apenas um instrumento neutro de comunicação, mas um espaço de disputa simbólica, onde se reproduzem e se questionam as relações de poder presentes na sociedade. Toda interação linguística carrega em si as marcas das posições sociais dos envolvidos, ou seja, o que se diz, como se diz e o valor que isso adquire no diálogo estão diretamente relacionados às condições sociais, culturais e econômicas de quem fala e de quem ouve. A forma como nos referimos à deficiência e aos corpos não normativos – seja com termos desumanizantes como "inválidos", "incapacitados" "especiais" ou "excepcionais" – tem o poder de reforçar estigmas e limitar as possibilidades desses indivíduos, criando uma hierarquia simbólica que os coloca em posições subalternas.

Para Bourdieu (1998), a linguagem e os marcadores simbólicos são formas de poder que operam, de maneira invisível, para garantir a manutenção de uma ordem social. No contexto das pessoas com deficiência, o capacitismo se expressa de forma direta justamente ao limitar ou deslegitimar suas formas de comunicação. Muitas vezes, mesmo quando essas pessoas se expressam, suas falas são desacreditadas, ignoradas ou consideradas menos válidas. Essa violência simbólica acontece tanto nas relações cotidianas quanto no espaço escolar, onde estudantes com deficiência, frequentemente, têm sua participação invisibilizada ou tratada como menos relevante.

O capacitismo não se limita a barreiras físicas ou pedagógicas, mas está presente também na linguagem e nas relações simbólicas. Combater esse

fenômeno exige transformar as práticas de comunicação e as interações sociais, reconhecendo e legitimando as diferentes formas de expressão, sejam elas verbais, corporais, visuais ou adaptadas. Mais do que permitir que as pessoas com deficiência falem, é fundamental garantir que sejam ouvidas e que sua linguagem tenha o mesmo valor dentro das trocas simbólicas que constroem os espaços sociais e educativos.

2.2 CAPACITISMOS

O capacitismo é um termo utilizado para explicar o fenômeno discriminatório que engloba pessoas com deficiência, as delimitam como seres “não-capazes” diante das responsabilidades e necessidades para existência e manutenção deste sistema em que vivemos. “Na esfera da nomeação dos ‘ismos’ e ‘obias’ (racismo, machismo, homofobia, etc.), tenho percebido que o capacitismo chega por último, pois é uma palavra que ainda é desconhecida por muitas pessoas” (Vendramin, 2019, p.17). Longe de buscar definir ou determinar uma ordem sobre a intensidade da marginalização de um grupo, mas há algumas causas que recebem (receberam) espaço na efetivação de direitos nacionais e mundiais mais incisivos, enquanto outros grupos, mesmo com reivindicações, são mantidos em segundo plano, como no caso do capacitismo e preconceitos direcionados às pessoas com deficiência.

Este termo (capacitismo), se define como “uma rede de crenças, processos e práticas em que corpos com características diferenciadas daqueles considerados normais são marginalizados” (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p.3). É de extrema importância o desenvolvimento de estudos e pesquisas que buscam entender os símbolos e signos que determinam as movimentações e objetivos demandados das pessoas com deficiência. Na busca por entender a categorização do corpo deficiente, nos deparamos com a premissa de exclusão no capitalismo, que é a determinação de quais indivíduos são mais aptos à exploração de mão de obra. O sistema capitalista, que se organiza em torno da competitividade e da

eficiência, tem uma função crucial na reprodução dessas desigualdades, ao categorizar os indivíduos como aptos ou não aptos para o trabalho, o consumo e a vida social.

A acessibilidade se refere a seis dimensões: i) barreiras arquitetônicas (físicas); ii) barreiras comunicacionais (acesso à informação), iii) barreiras metodológicas (adequação de métodos e técnicas para o acesso de Pessoas com Deficiência à educação, cultura e lazer); iv) barreiras instrumentais (adequação de ferramentas e utensílios); v) barreiras programáticas (políticas públicas, legislações, e normas); vi) barreiras atitudinais. A acessibilidade atitudinal se refere ao capacitismo; preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações ecoadas no comportamento da sociedade na relação com pessoas com deficiência” (Vendrmin, 2019, p.18).

O movimento de desvinculação social do capacitismo, exige a desconstrução desses estigmas, especialmente os que se perpetuam através da linguagem. A luta não é apenas contra a falta de acessibilidade física, mas contra o preconceito atitudinal, que está profundamente enraizado na sociedade. Vendramin (2019) descreve a acessibilidade atitudinal como uma das barreiras mais difíceis de superar, pois ela envolve um processo de mudança cultural que questiona as normas que consideram a deficiência um defeito a ser corrigido. O capacitismo não se limita às dificuldades físicas, como a falta de rampas ou acesso a espaços públicos. A superação dessas barreiras exige, portanto, uma mudança nas atitudes e valores sociais, que precisam ser acompanhadas simultaneamente por uma transformação estrutural e ramificada (mudança nas demais vertentes/barreiras).

Contornar essas barreiras requer uma mudança profunda na percepção social, onde a deficiência deixe de ser vista como uma anomalia a ser consertada e passe a ser reconhecida como uma forma legítima de diversidade humana. Esse movimento também está relacionado ao conceito de justiça social discutido por autoras contemporâneas como Nancy Fraser⁶ (2002). Fraser

⁶Nancy Fraser é uma filósofa americana, teórica crítica, feminista e professora, que descreve sobre justiça social. Seu artigo (2022) destaca os principais efeitos e consequências desencadeados a

argumenta que a justiça social exige não apenas redistribuição de recursos, mas também o reconhecimento de identidades e experiências marginalizadas, o que inclui o reconhecimento das pessoas com deficiência em sua pluralidade, sem reduzi-las à sua condição de “falta”.

A luta contra o capacitismo, como observado em movimentos históricos como o de Upias (Union of the Physically Impaired Against Segregation), é uma luta por direitos e por reconhecimento. Uma luta por transformar a perspectiva sobre a deficiência, de uma marca de marginalização, em um marco de resistência e identidade política. A transformação cultural que está em jogo exige um trabalho contínuo de questionamento das normas, de redefinição da linguagem e de revalorização das capacidades individuais, para que o verdadeiro processo de inclusão aconteça.

A superação do capacitismo, portanto, não envolve apenas modificar o espaço físico, mas também transformar as práticas sociais e linguísticas que geram barreiras invisíveis. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige a valorização das diferenças e o reconhecimento da potencialidade dos corpos e mentes diversas, ao invés de vê-los como inferiores ou incompletos. Isso implica em uma mudança tanto nas estruturas sociais quanto nos valores culturais, para que as pessoas com deficiência tenham acesso ao espaço social, físico e também possam participar ativamente e com a devida autonomia.

O caminho para diminuir essas barreiras de preconceito que distanciam certos grupos sociais é gradativa e faz uso de uma série de recursos para se validar. É necessário a intervenção governamental através de leis, que estabelecem os direitos e as possibilidades sociais dos grupos marginalizados, é

partir da terceira revolução industrial (globalização e ramificação dos meios informativos). A autora afirma que na mudança de era (transformação organizacional significativa) há uma “dupla face” político-social, que desenvolvem riscos e possibilidades nas construções organizacionais. “Considerarei o risco da actual centralidade da política cultural, que está a retificar as identidades sociais e a fomentar um comunitarismo repressivo. Para que este risco seja neutralizado, proponho uma concepção não-identitária do reconhecimento adequada à globalização, uma concepção que promova a interação entre as diferenças e que estabeleça sinergias com a redistribuição.” (Fraser, 2022, p.10)

necessário ação através das ferramentas informativas que descrevam verdadeiramente a realidade sobre determinados grupos (descrevo dessa forma pois estamos tratando a deficiência de um ponto de vista mais amplo que abrange características físicas e cognitivas, mas considerando que cada grupo precisa de definições específicas para suas necessidades). Se faz necessário a valorização de narrativas e trajetórias pessoais. Profissionais capacitados, munidos de metodologias e estratégias que englobam as diferentes necessidades encontradas em seus estudantes. É necessário também o exercício da convivência para desmistificação dos “pré-conceitos” estabelecidos historicamente - a convivência com diferentes perspectivas e vivências permitem que ampliemos nossa visão sobre as possibilidades, sobre as demais vidas, para além do que experienciamos pessoalmente. Esse conhecimento possibilita o auxílio com os demais, considerando a premissa de que somos sociáveis e interdependentes. A superação das limitações produzidas pelas construções capacitistas (construção social), vai se sobressair a partir do esforço coletivo e colaborativo, da redução dos preconceitos, estigmas e construção de um ambiente equitativo, sempre com apoio Estatal na garantia dos direitos básicos.

Esses focos de mudança citados acima contribuem não somente para verdadeira inclusão de PCD, mas também para dar espaço às diversidades encontradas em todas pessoas, devemos sempre considerar que cada indivíduo é único, com facilidades em certas formas de aprendizado e fixação, assim como uma forma de raciocínio mais individual. Portanto essas práticas auxiliarão e beneficiarão a todos estudantes, inclusive o corpo docente que provavelmente alcançará melhores resultados no desenvolvimento de seus estudantes.

Um dos aspectos mais sutis - e perigosos - do capacitismo contemporâneo é sua manifestação na linguagem cotidiana, especialmente entre os jovens, que naturalizam expressões com tom pejorativo dirigidos a instituições ou nomenclaturas associadas à saúde mental e aos direitos das pessoas com deficiência. É o que se observa, por exemplo, na banalização e ridicularização de termos como CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e CID (Classificação

Internacional de Doenças), frequentemente utilizados como forma de deboche em contextos escolares e virtuais.

Nos últimos meses, algumas expressões como “o paciente mais fraco do Caps” ou “levando a best para o Caps antes que seja tarde” passaram a circular com frequência nas redes sociais, geralmente acompanhadas de vídeos com tom pejorativo e situações constrangedoras. Embora transvestidas de humor, essas publicações reforçam preconceitos e contribuem para a desvalorização dos espaços de cuidado em saúde mental. Segundo relatos compartilhados por profissionais da área, cvcasos assim têm levado frequentadores dos Centros de Atenção Psicossocial (Caps) a abandonarem seus tratamentos, devido ao medo da exposição e ao sentimento de vergonha gerado pela repercussão negativa desses conteúdos (Carmó, 2024)

Essas “piadas” são desprovidas de senso crítico e completamente carregados de estigma (capacitismo). Essa prática revela o quanto o preconceito contra a deficiência e os transtornos mentais seguem enraizados socialmente, mesmo diante de conquistas legais e institucionais como o próprio CAPS - fruto de décadas de luta antimanicomial e construção de políticas públicas pautadas no acompanhamento e cuidado, transformando esse ambiente de conquista em símbolo de inferiorização, promovendo um distanciamento do indivíduo na busca pelo auxílio social. “Nos Caps, prevalece a lógica da permanência em convívio familiar e social e não a da internação, da saída impedida e do afastamento, que imperava nos manicômios” (Carmó, 2024). Essa lógica não é exclusiva do grupo de pessoas com deficiência. É dentro dessa perspectiva que devemos compreender o capacitismo, como uma construção social que aprisiona sujeitos a papéis que não escolhem, mas que são impostos por uma norma que define quem é capaz e quem não é. Esse uso da linguagem não é neutro, ela educa, reforça e sustenta preconceitos.

Essa análise exige também que ampliemos nossos olhares sobre os diferentes caminhos trilhados por grupos que reivindicam reconhecimento. A comunidade surda, por exemplo, construiu um forte movimento de afirmação cultural

e linguística, enfrentando barreiras sociais impostas à sua identidade. Já pessoas dentro do TEA (Transtorno do Espectro Autista) precisaram lutar pelo reconhecimento médico, para afastar discursos morais que as acusavam de desvio de conduta. Ambos os casos revelam que não há uma única forma de existir, nem uma única forma de resistir.

Portanto, encerrar este capítulo é reafirmar que não se trata de “aceitar” a diferença como concessão, mas de reconhecê-la como direito. A luta contra o capacitismo é a luta por uma escola, uma sociedade, uma linguagem que não apenas toleram a diversidade, mas que seja moldada por ela.

3. DECRETOS NORMATIVOS DE IMPLANTAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM PARÂMETROS MUNDIAIS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO BRASILEIRO

Quando se observa a transgressão do olhar político sobre pessoas com deficiência, especialmente no âmbito educacional, percebe-se que essa pauta só foi incluída recentemente nos debates normativos. A educação de pessoas com deficiência, assim como todo processo de socialização, passou e ainda passa por adaptações e mudanças quanto ao espaço que ocupa nos meios coletivos. Houve inicialmente uma luta pelo reconhecimento enquanto ser humano, enquanto indivíduo que existe socialmente. Essa luta foi de séculos e só ganhou notoriedade em um período mais recente, como será destacado no decorrer deste capítulo.

Na história do desenvolvimento humano, a pessoa com deficiência, assim como outras minorias (mulheres, pessoas originárias, afrodescendentes, crianças e idosos), foram constantemente marginalizadas. Na Grécia Antiga, por viverem em contexto de conflitos constantes entre Cidade-Estado, pessoas com deformidades corporais ou intelectuais, eram exterminadas ou tendiam a simplesmente serem deixadas à própria sorte, visto que a manifestação dessas deformidades eram associadas à espíritos maus, impureza e punição divina por algum pecado (Pacheco e Alves, 2007). Posteriormente com o desenvolver do Cristianismo, houve uma transição para o “ser de compaixão”, que atribuía PCD a uma pessoa com alma, portanto que merecia um cuidado. Neste período a Igreja e a Família passaram a ser responsáveis por essas pessoas em abrigos, que não necessariamente garantiam uma integração social, pois os preconceitos com as limitações e a exclusão permaneciam. Só a partir do século XIX as pessoas com deficiência ganham notoriedade na área da medicina e tem uma primeira mudança significativa, com a “superação da visão de deficiência como doença, para uma visão de estado ou condição do sujeito” (Pacheco e Alves, p. 244, 2007). Em meados do século XIX, com o processo de expansão capitalista e industrialização, houve uma preocupação com a educação para capacitação profissional e essa

atenção se voltou também para a pessoa com deficiência com potencial participação no mercado de trabalho.

Recorrendo a uma das principais declarações que regem internacionalmente a busca pela paz entre os povos, a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, desenvolvida pela ONU, descreve as premissas de respeito coletivo as individualidades e liberdades correspondente a todas as pessoas como uma ideia geral, que deveria ser adaptada e aplicada a cada continente, país, estado, cidade ou comunidade de acordo com as demandas do lugar e garantido pelos Estados Nação, como destacado nos trechos abaixo:

Artigo 3º Todos os indivíduos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 26º 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão (ONU, 1948).

Evidenciado os artigos 3º e 26º que discorrem mais especificamente sobre o direito à vida, liberdade e educação, direitos a serem estendidos a todos os indivíduos como lei universal de garantia de existência e quem fica incumbido de efetivar a garantia desses direitos é o Estado. Mas como já sabemos, alguns grupos marginalizados há séculos precisam ser evidenciados para que não continuem as margens desses debates e excluídos do dia a dia em sociedade. Portanto, mesmo com a ênfase em “todos os indivíduos” desde os anos 50, se fez necessário pensar em normativas que enfatizem claramente as demandas de cada especificidade dos grupos de pessoas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, desenvolvida pela ONU, é um marco fundamental para a discussão sobre direitos e inclusão. Ela estabelece princípios universais de respeito às individualidades e liberdades, que deveriam ser adaptados e aplicados a diferentes contextos nacionais, assegurados pelos Estados. No entanto, apesar de sua ênfase em “todos os indivíduos”, grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência,

precisavam de normativas específicas para garantir que não continuassem excluídos do debate e da vida em sociedade.

Em 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, importantes normativas começaram a ser desenhadas, apontando para mudanças significativas no olhar social e político em relação às pessoas com deficiência. A ONU, por meio da Resolução nº 37/52, estabeleceu metas de curto, médio e longo prazo voltadas à implementação e qualificação do ensino regular, diretamente vinculado à proposta de Educação Inclusiva. Fomentadas por agências especializadas como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), essas ações deram origem à chamada Declaração de Sundberg, elaborada em Estocolmo no mesmo ano. Essa declaração reforçou o compromisso internacional com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, defendendo a participação plena desses sujeitos na vida social, educacional e profissional, com foco na eliminação das barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que historicamente os afastaram dos espaços comuns.

No Brasil, as respostas iniciais a essa demanda internacional começaram a se articular, ainda que de forma tímida e marcada por contradições. Um exemplo claro está no estudo realizado por Dorith Schneider (1974) em uma escola do Rio de Janeiro. Na pesquisa, observou-se que a categorização dos chamados “alunos excepcionais” ocorria a partir de critérios simplistas e subjetivos, como a distinção entre “maturos” e “imaturos”, atribuída pela própria professora. Crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, muitas vezes rotuladas como disléxicas, eram automaticamente encaminhadas para turmas específicas, nas quais o currículo era restrito a atividades básicas como pintura e desenho, sem expectativas concretas de avanço no processo de alfabetização ou no desenvolvimento acadêmico mais amplo. Esse cenário evidencia como as diretrizes nacionais ainda engatinhavam na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, limitando-se, muitas vezes, à segregação disfarçada de cuidado.

Paralelamente a esse movimento, iniciativas privadas também surgiram como forma de tentar responder às necessidades das pessoas com

deficiência, ainda que, em muitos casos, reforçassem a lógica da separação. Um exemplo emblemático é a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 1954. Apesar de representar, inicialmente, um esforço de familiares e profissionais em buscar alternativas ao completo abandono social e educacional das pessoas com deficiência, a APAE acabou por estruturar espaços isolados, nos quais essas pessoas eram “adequadas” para conviver entre si, distantes do ensino regular e das experiências sociais comuns. Embora essas instituições tenham, inegavelmente, oferecido suporte a muitas famílias, sua existência também revela o quanto a sociedade brasileira, até hoje, ainda carrega traços de um modelo que busca “encaixar” as pessoas com deficiência em lugares específicos, ao invés de transformar os espaços comuns para que todos possam de fato compartilhar dos mesmos ambientes.

3.1.DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi um marco importante para o avanço do debate internacional sobre inclusão escolar. Com o apoio da UNESCO e a presença de representantes de mais de 90 países, a conferência resultou na Declaração de Salamanca, documento que propõe a reorganização dos sistemas de ensino para que escolas regulares passem a acolher todas as crianças, com ou sem deficiência, afirmando que a diferença é parte constitutiva da experiência humana, e não um desvio ou obstáculo (UNESCO, 1994).

Esse posicionamento rompe com a lógica da segregação e da “educação especial à parte”, tão presente nas estruturas escolares tradicionais. Ao propor que as escolas assumam a responsabilidade por todos os estudantes, a Declaração reconhece que são os ambientes escolares que devem se adaptar à diversidade, e não o contrário. Essa é uma ideia que ecoa diretamente na perspectiva de Skliar (2003), ao afirmar que o problema da diferença está muito

mais na forma como se constrói o olhar sobre o outro do que nas características desse outro em si.

Contudo, é importante perceber que, mesmo carregando uma linguagem progressista e universalista, a Declaração de Salamanca passou, desde sua publicação, por diversas interpretações políticas e institucionais. Em contextos como o brasileiro, sua leitura oscilou entre a inspiração legítima para políticas transformadoras e o uso superficial de seus princípios como justificativa para práticas que pouco se modificaram. Como observa Mantoan (2006), muitas escolas apenas “insere” o estudante com deficiência na sala de aula, sem transformar o projeto pedagógico, a gestão escolar ou os modos de ensinar e avaliar. A inclusão, assim, torna-se simbólica, mas não efetiva.

O termo “escola para todos”, central no documento, também se tornou alvo de apropriações distintas. Há quem o interprete como um horizonte ético e político a ser construído de forma coletiva e com apoio estrutural. Mas também há quem o leia como uma simples tarefa técnica de matricular estudantes com deficiência no ensino regular. Essa ambiguidade revela uma tensão entre discurso e prática, entre os direitos assegurados em documentos internacionais e a realidade fragmentada das salas de aula.

No Brasil, os efeitos da Declaração de Salamanca se intensificaram com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que procurou alinhar as diretrizes da inclusão com o cotidiano escolar. Além disso, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com *status* constitucional (Decreto nº 6.949/2009) e a criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidaram a compreensão da inclusão como um direito inalienável, e não como um favor ou um projeto isolado.

Ainda assim, essas conquistas legais enfrentam resistências e limites concretos. A estrutura das escolas, a formação dos professores, os currículos engessados e a cultura escolar voltada à homogeneização, continuam sendo barreiras reais. Como destaca Aranha (2001), a escola brasileira foi historicamente organizada para “normalizar” corpos e comportamentos, o que significa que

qualquer proposta de inclusão precisa desconstruir essa herança de exclusão pedagógica e epistemológica.

A partir da minha própria experiência como estagiária e auxiliar de sala, pude observar como a escola muitas vezes naturaliza práticas de exclusão sob a aparência da inclusão. Alunos com deficiência, mesmo estando presentes fisicamente na escola, permanecem à margem das atividades, das interações e das aprendizagens. É como se sua presença bastasse para justificar uma ideia de inclusão que, na prática, se mantém incompleta.

Em uma das ocasiões, durante o horário do lanche, optei por adotar uma estratégia de incentivo à autonomia do Aluno 2⁷. Permaneci próxima ao local onde poderia observá-lo e intervir caso necessário, mas sem acompanhá-lo diretamente ou conduzi-lo pela mão, como geralmente ocorre. Essa decisão foi tomada com intuito de estimular o estudante a desenvolver, gradativamente, sua autoconfiança e independência. Ao perceber a movimentação do estudante, as cozinheiras e auxiliares presentes reagiram com expressões de estranhamento e passaram a me chamar insistentemente, questionando, em tom elevado, o que o estudante desejava comer, em vez de se dirigir diretamente a ele.

Esse episódio evidencia a resistência cultural que ainda persistente no ambiente escolar, em que a autonomia de estudantes com deficiência é frequentemente desconsiderada ou vista com desconfiança. Mesmo quando as ações pedagógicas buscam estimular o desenvolvimento da independência, os profissionais que compõem a rotina escolar, muitas vezes, mantêm posturas que reforçam a ideia de que esses estudantes devem ser constantemente acompanhados ou tutelados. Essa lógica contribui para a perpetuação de práticas capacitistas, que, mesmo de forma velada, limitam as possibilidades de construção de autonomia por parte dos estudantes.

Observações como essa ressaltam a necessidade de sensibilização e formação continuada para todos os profissionais da escola, a fim de que compreendam o conceito de inclusão para além do cuidado físico imediato,

⁷ Para fins de organização e sigilo, a expressão *Aluno 2*, utilizada neste trabalho, refere-se a um dos estudantes com quem atuei durante meu período como auxiliar de sala. As características e o contexto deste aluno serão melhor apresentados no decorrer do próximo capítulo.

reconhecendo a importância de promover, de forma segura e facilitada o protagonismo do estudante em sua própria trajetória escolar. Promover uma mudança cultural que valoriza a autonomia como parte essencial do processo inclusivo, respeitando os tempos e as capacidades singulares de cada estudante.

Essa realidade nos leva a uma leitura crítica da Declaração de Salamanca: ela não é um modelo fechado a ser replicado, mas sim um convite à reflexão profunda sobre as estruturas educacionais que queremos construir. Diniz, Barbosa e Santos (2009) lembram que a verdadeira inclusão não ocorre apenas com acesso à escola, mas com participação ativa, valorização das singularidades e transformação do ambiente escolar em um espaço onde a diferença não seja apenas tolerada, mas celebrada.

Mais do que adotar o discurso da inclusão, é preciso perguntar: incluir para quê e para quem? A Declaração de Salamanca tem seu valor histórico e político, mas só ganha vida quando é reinterpretada a partir das realidades locais, das resistências vividas no chão da escola e da escuta dos sujeitos que nela habitam. É nessa escuta e nesse confronto com a desigualdade que reside o verdadeiro desafio da educação inclusiva no Brasil.

3.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: Modalidade e Modelo no Processo de Transformação Escolar

A Educação Especial faz parte de uma modalidade de ensino, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e exige um aparato de conhecimentos para lidar com os estudantes com deficiência e as suas necessidades da forma mais adequada. Por exemplo, um estudante que precisa se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), precisa do acompanhamento de um profissional que tenha este conhecimento e facilidade, além de uma boa didática para estar ali. Assim, como um professor que acompanha um estudante não verbal, que se expressa de formas diversas, exceto pela fala, apresenta crises que precisam ser controladas e/ou acolhidas, precisa de um conhecimento pessoal (buscando entender as singularidades dos estudantes) e

habilidades para controlar a situação (inclusive um autocontrole diante da situação), visto que este profissional é a referência e amparo daquele estudante no ambiente escolar.

Já a Educação Inclusiva faz parte de um Modelo de Ensino, como exemplo mais óbvio, temos a educação tradicional, que é uma forma de ensino bancário⁸ que consequentemente gera estudantes mais passivos. A Educação Inclusiva é um modelo que entende a particularidade dos estudantes presentes e tenta incluir todos na sua condução ao aprendizado. Pode-se buscar, a partir dessa perspectiva, diversas ferramentas para concretizar o aprendizado - como artimanhas visuais, táteis, sensoriais, material didático que o estudante possa manusear, respostas oralizadas para interação expressiva sobre a compreensão do que está se internalizando como aprendizado, mudar a intensidade do conteúdo apresentado, dependendo da compreensão dos estudantes. Tanto a modalidade, quanto o modelo tem sua importância nesse processo educacional e os dois combinados, juntamente a profissionais dedicados, preparados, amparados pela rede de ensino e bem valorizados devido sua dedicação, podem gerar um ambiente equitativo que oferece iguais oportunidades, considerando as diferenças de aprendizado.

Nesse ponto, é importante destacar o impacto conceitual provocado pela tradução brasileira da Declaração de Salamanca (1994), que representa um marco na defesa da Educação Inclusiva. No texto original, fala-se em "persons with special educational needs" (pessoas com necessidades educacionais especiais), enfatizando a diversidade de sujeitos que podem, em diferentes momentos da vida escolar, demandar apoios específicos. No entanto, a versão (re)traduzida no Brasil em 1997 "reduziu" o conceito para "Educação Especial", o que contribuiu para reforçar uma visão limitada, associando tais necessidades exclusivamente a pessoas com deficiência. Essa simplificação tradutória compromete, em parte, a amplitude do conceito de inclusão, restringindo o debate ao campo da deficiência,

⁸Para compreensão desta expressão pode se destacar autores como Dermeval Saviani que enfatiza: "A pedagogia tradicional parte do princípio de que o saber está pronto e acabado, cabendo ao aluno assimilá-lo da maneira mais fiel possível"(Saviani, 1983, p. 10). Ou Paulo Freire (2021), que enfatiza: "A educação bancária, mantida pela ideologia da opressão, transforma os estudantes em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador"

quando, na verdade, trata-se de um princípio que abarca todas as diferenças — físicas, cognitivas, sensoriais, emocionais, sociais ou culturais.

Portanto, assim como na interação social, no âmbito da educação de pessoas com deficiência, o processo se iniciou de forma segregada, a fim de “esconder” esses grupos de pessoas do meio comum. Numa tentativa de reaver os séculos de exclusão e desconsideração completa dos indivíduos com deficiência, mas ainda os re-categorizando como “capazes” ou “incapazes” de se adequar social e cognitivamente. Nessa nova abordagem de ensino, ainda cheia de limitações, havia claramente uma credibilidade maior a pessoas com deficiência sensorial ou física e mantendo ainda excluída as pessoas com deficiência intelectual e/ou mais severas.

O direcionamento de estudantes com deficiência para instituições especiais reafirmava a exclusão. Ao longo dos anos ocorreu uma série de mudanças no ensino básico brasileiro com formulação de leis e diretrizes com objetivo do desenvolvimento pleno de todos indivíduos e participação ativa economicamente e cultural no país, como previsto na Constituição de 1988. Passou então a se pensar na inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, visto que "a educação é direito de todos" (Art.205). Apesar dos avanços legais e normativos, a educação inclusiva ainda está em processo de consolidação e aprimoramento, o que exige mudanças estruturais, formação docente específica, fortalecimento de redes de apoio e investimento em políticas públicas eficazes.

Diante de todas essas reflexões - que abordam as distinções entre modalidade e modelo de ensino, os caminhos históricos da segregação até a inclusão e os desafios ainda presentes na efetivação de políticas públicas educacionais -, o próximo capítulo se dedicará a um aprofundamento prático e situado. A partir do entendimento teórico e normativo construído até aqui, será apresentado um recorte empírico: o cotidiano de uma escola da rede pública municipal de Erechim-RS, no qual será possível observar como a interdisciplinaridade no cuidado Educacional Especializado se manifesta, quais ferramentas são mobilizadas no atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência e como se dá a visualização concreta do progresso educacional. A

análise pretende revelar, em campo, os sentidos e limites da inclusão escolar tal como vêm sendo vividos por profissionais da educação, estudantes e suas famílias, permitindo, assim, uma leitura mais densa e crítica da realidade inclusiva brasileira, através de um estudo de caso. Importante salientar que cada caso é singular e pode se tornar um exemplo generalizado, considerando as demandas subjetivas e as possibilidades e acessos disponibilizados pela escola.

4. UM RELATO REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA INCLUSIVA E A ESCUTA INTERDISCIPLINAR

Este capítulo apresenta a trajetória que me levou a definir e aprofundar o tema central da pesquisa: a “Educação Inclusiva”. Para entender as escolhas metodológicas adotadas, é importante resgatar o surgimento do meu interesse por essa área. No segundo ano da graduação, recebi a oportunidade oferecida pela Prefeitura de Erechim (RS) para realizar estágios remunerados nas escolas municipais. Apesar de a descrição das funções do estagiário ser vaga, aceitei o convite motivada pela vontade de aprender e de contribuir. Em março de 2019, após a formalização do vínculo entre a prefeitura, a universidade e o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), iniciei o estágio na EMEF Paiol Grande. Ao chegar, senti uma mistura de insegurança e curiosidade, sem plena clareza sobre minhas atribuições, mas com disposição para enfrentar os desafios que surgissem.

Ao me conhecerem, logo me designaram a função de Bi-docente⁹, que se refere ao acompanhamento pedagógico e adaptado de crianças com deficiência de forma direta em sala de aula e nos demais espaços da escola. O coordenador da escola fez a escolha de qual estudante eu acompanharia e me apresentou o seu portfólio - que é um caderno de registro de atividades, habilidades e desenvolvimentos das crianças da educação infantil-, nesse material pude visualizar a descrição de antigas professoras sobre os comportamentos e habilidades da estudante em questão. A garota, tinha 6 anos, paralisia cerebral, não se comunicava verbalmente, usava fralda, tinha 12 “pinos” em cada lado do quadril, tinha muito interesse em música e gostava de desenhar (mesmo com dificuldade motora). Trabalhei por 3 meses nessa escola, obtive auxílio de uma pessoa que já tinha afinidade com o dia a dia dessa criança e fui muito bem instruída, o que facilitou o trabalho, apesar de toda insegurança e despreparo. No decorrer dos dias, consegui construir com a criança uma rotina, confiança para o cuidado pessoal e alimentação, descobrir as habilidades já adquiridas e algumas outras que foram

⁹ Termo não utilizado mais.

desenvolvidas, como ao estímulo de completar as músicas que mais se empolgava ouvindo.

Sempre recorro desse primeiro contato com crianças com deficiência por relacionar ao estranhamento e desconforto que senti, bem como empatia e interesse em fazer um trabalho que gerasse resultados. Esses sentimentos surgiram pela falta de experiência e preparo para amparar e adaptar as situações diárias mais adequadamente. Não me sentia preparada profissionalmente para estar naquele lugar. Comecei a pesquisar sobre as leis, as profissionalizações que qualificam uma pessoa para melhor acompanhar essas crianças. Foi então que me deparei com o quão recente se deu esse acesso de PcD (Pessoa com deficiência) no ensino regular, a obrigatoriedade da garantia das vagas e atendimento especializado, que foi instituída em 2015:

LEI 13.146/2015

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;¹⁰

¹⁰A obrigatoriedade da oferta de educação bilíngue para a comunidade surda, prevista em legislações específicas, dialoga com outra importante política de valorização linguística e cultural: o ensino bilíngue destinado às populações indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por legislações complementares. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também pode ser utilizada

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

como meio de comunicação por crianças com outras deficiências, além da surdez, como aquelas que têm dificuldades na fala ou outras limitações na comunicação oral. Em ambos os casos, parte-se do reconhecimento de que o direito à educação deve levar em conta as especificidades linguísticas e culturais de grupos historicamente marginalizados. Estudiosos da educação e da diferença, como Skliar (1998), apontam que a efetivação de políticas públicas nessa área exige o rompimento com lógicas homogêneas e o reconhecimento da diversidade como um direito e não como exceção. No entanto, embora as demandas estejam alinhadas à valorização da diversidade, os processos de implementação e efetivação dessas políticas ocorrem de maneiras distintas. Esse cenário evidencia a importância de compreender que, ainda que as necessidades possam ser semelhantes, elas requerem respostas diferenciadas, por meio de legislações e políticas públicas específicas, capazes de atender às particularidades de cada grupo social.

As novas definições normativas, geraram uma outra perspectiva para o grupo de pessoas que antes eram segregadas e escondidas¹¹. A instituição da lei proporcionou aos pais um amparo na busca por integrar seus filhos, bem como aos professores uma nova área de especialização e uma visão mais compreensiva sobre a diversidade apresentada por todos estudantes. A lei também gerou a inclusão de um auxiliar de sala que garante a aplicabilidade e adaptação das atividades desenvolvidas. De um modo geral, a lei acaba por ser um suporte legal para práticas que deveriam estar sendo implementadas há anos. A partir dessa familiaridade com as políticas públicas recém implantadas, pude entender que o caminho para alcançar um ambiente adequado ainda seria (é) longo.

Gostaria de trazer para reflexão, a posição social das pessoas com deficiência (PCD), que anda em constante mudança, conforme adentra ambientes de debates que geram novos olhares e leis. Débora Diniz (2007), destaca a principal diferenciação da concepção no âmbito biomédico e social, desenvolvido no “Modelo Social da Deficiência”. Essa concepção permite a consideração sobre a lesão em diferentes parâmetros a fim de ressignificar e relacionar a saúde de um indivíduo aos fatores, médicos, psicológicos e sociais, como pilares fundamentais para o bem estar de uma pessoa. Portanto cria diferentes perspectivas, que estão presentes de forma concomitante e sistematizada, para um mesmo termo - no caso a *deficiência*. Constatar a mudança de percepção quanto ao conceito de deficiência de uma questão, particular e individual, para uma questão sociopolítica, traça um rumo a ser tomado para melhoria social.

¹¹É importante destacar que a presença de pessoas com deficiência no ensino regular ainda é um processo em construção no Brasil. Como alguém que concluiu o ensino médio há aproximadamente dez anos, pude vivenciar o quanto o convívio escolar com estudantes com deficiência era raro ou inexistente, salvo em situações em que havia insistência e persistência familiar (SKLIAR, 1998). Já nos dias atuais, observa-se uma maior facilidade no processo de matrícula, o que gera também maior procura por parte das famílias — inclusive aquelas com menos recursos financeiros e informações adequadas sobre as condições dos próprios filhos. Em muitos casos, especialmente quando se trata de deficiências mais invisíveis, o diagnóstico inicial acontece a partir das percepções e encaminhamentos realizados dentro da própria escola, o que reforça o papel fundamental do ambiente escolar no reconhecimento e no acompanhamento dessas demandas (DINIZ, 2011; SASSAKI, 2010).

Nas questões que abrangem a deficiência, a crítica ao individualismo, ou até o “ser independente”, são grandes preocupações das pessoas que auxiliam e partilham a vida com PCD, toda a vida de cuidados, aquela pessoa se torna porta voz da PCD e única responsável (normalmente uma mulher) e acaba sendo excluída socialmente de forma típica, pode perder o apreço por seus interesses pessoais e surge o questionamento: como ficará depois que esse tutor não puder mais cuidar? Donna Haraway (2020), afirma “nunca fomos individuais”, essa frase condiz há tudo o que tocamos ou procuramos tocar, para que a vida flua. Somos um emaranhado de relações intrínsecas e dependentes na qual precisamos assumir a necessidade de apoio ecológico (natureza), tecnológico e social para nos constituirmos e para nos encontrarmos dentro desse ambiente o qual somos expostos (e impostos). Isso leva a repensar se as pessoas com deficiência são muito mais dependentes do que qualquer outra pessoa típica¹².

A pesquisa teve início no começo de 2024 e, desde então, tomou diversos rumos, inclusive com mudanças na escolha do estudo de caso a ser apresentado para debate. Definir o caráter da pesquisa só tem sido possível a partir de leituras, análises, experiências e várias tentativas. Estabelecer um caminho que dê consistência ao trabalho é uma tarefa árdua. Desde o início do projeto, foram trabalhados aspectos que validem a pesquisa, demonstram a relevância do tema e permitam refletir sobre o que já se sabe e onde as investigações podem nos conduzir. Esse processo levou a questionamentos importantes, como a avaliação das ideias iniciais diante da realidade da universidade e das condições do próprio pesquisador. Muitas dessas ideias iniciais podem parecer “utópicas” porque se baseiam em informações limitadas e um desconhecimento maior sobre o universo da pesquisa. Por isso, é comum perceber que algumas “ideias geniais” já vêm sendo discutidas há anos ou que certas limitações exigem um esforço coletivo, gradual e consistente para serem superadas e para que a pesquisa se consolide.

¹²Utilizarei o termo “típico”, ao invés termo “natural”, por já ser um conceito muito questionável, como teoriza Marcel Mauss (1934) que ao analisar um conjunto de costumes e conceitos tidos como naturais, constata-se que na verdade é tudo uma norma construída e internalizada socialmente. Então natural, deixamos para referenciar coisas nascidas em meio a natureza.

Como já tinha um contato antecipado com as práticas de educação inclusiva na rede municipal (exercendo as funções de estagiária e auxiliar de sala, ambos cargos auxiliando crianças com deficiência), com as teorias desenvolvidas e historicidade de políticas públicas educacionais implantadas, pude destacar algumas questões reais na qual me deparei. Quero pontuar alguns exemplos de questões concretas vivenciadas e observadas, ou indagações sobre o que se tem feito a respeito no dia a dia em sala de aula: É um tema recente, tanto em debate em direitos das pessoas com deficiência quanto em práticas de efetivação da educação inclusiva; Há uma falta de capacitação de profissionais para aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência; Há uma mudança de perspectiva das crianças típicas no contato com as crianças com deficiência. Com a educação inclusiva, tem se reformulado algumas expressões que tratavam de forma pejorativa esse grupo social, se articula estratégias para enfrentar preconceitos enraizados vindos de pessoas que antes não tinham nenhum contato com pessoas com deficiência; e se elenca quais abordagens educacionais estão sendo usadas para incluir de maneira equitativa os PcD's nas aulas e vivências cotidianas. Na reflexão sobre as possibilidades de realização da pesquisa foi preciso considerar algumas características primordiais, como a realidade social do estudante, o tempo hábil de conhecimento e aproximação do mundo da pesquisa, acesso para realizar essa aproximação ou a possibilidade do contato, acesso ao campo de estudo como um membro participativo, na mesma medida que pude observar os detalhes que compõe a singularidades do contexto escolhido e qual sua relevância e contribuição para o mundo acadêmico (GEERTZ, 1989).

A construção da pesquisa sobre educação inclusiva revelou uma área de estudo que, embora recente, é profundamente relevante para a garantia de uma educação equitativa e transformadora. Ao longo da trajetória de desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente que a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é um processo contínuo, que não exige apenas políticas públicas robustas, como a Lei 13.146/2015, mas também esforços integrados de formação, conscientização e adaptação por parte de todos os envolvidos no sistema educacional. O estudo revelou que a convivência entre

crianças típicas e crianças com deficiência pode gerar impactos significativos na desconstrução de preconceitos e na construção de uma sociedade mais empática e inclusiva. No entanto, para que essa convivência seja efetivamente transformadora, é necessária a atuação de educadores capacitados, que compreendam as necessidades específicas de cada estudante e sejam capazes de implementar práticas pedagógicas que promovam a inclusão plena. O desafio é superar a formação tradicional e investir em abordagens que integrem a diversidade como um valor fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 PERCURSO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa nasce de uma trajetória construída ao longo dos últimos anos no interior da rede municipal de educação básica de Erechim/RS, marcada por diversas vivências enquanto estagiária em turmas do ensino fundamental. Contudo, foi o período mais recente, enquanto auxiliar de sala em uma escola municipal de educação infantil, que proporcionou o recorte mais pertinente e diretamente relacionado ao amadurecimento teórico e metodológico que vinha sendo desenvolvido no decorrer da graduação.

Esse recorte da pesquisa se ancora na experiência vivida ao longo de cinco meses na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria Clara, localizada no bairro Maria Clara, em Erechim. Ocupando o cargo de auxiliar de sala — até então o mais bem remunerado e de maior responsabilidade assumido em instituições escolares, por mim— pude vivenciar de forma mais próxima, intensa e crítica, as demandas e potencialidades do processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹³ no contexto do ensino regular público. Com carga horária de oito horas diárias, o trabalho ocorreu em dois turnos distintos, acompanhando diferentes turmas e realidades, o que proporcionou uma percepção ampliada sobre as nuances do processo de inclusão na prática cotidiana.

¹³ TEA - Transtorno do Espectro Autista: condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Pode se apresentar em diferentes níveis de suporte (nível 1, 2 ou 3), conforme a intensidade das necessidades de apoio da pessoa (BRASIL, 2014, p. 15).

Para preservar a identidade dos estudantes acompanhados durante o período de atuação como auxiliar de sala, optou-se pela utilização da expressão “Aluno”, seguida de um número ordinal (Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5). Essa forma de identificação será adotada ao longo deste trabalho, garantindo o sigilo e o respeito às crianças envolvidas, em conformidade com os princípios éticos de pesquisa.

Todos os cinco estudantes com quem atuei apresentavam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora com perfis e necessidades bastante distintos entre si, o que evidencia, mais uma vez, a complexidade e a heterogeneidade presentes dentro do próprio espectro. Essa diversidade exigiu, por parte da equipe escolar e dos profissionais de apoio, uma postura flexível e sensível às particularidades de cada criança, tanto no aspecto pedagógico quanto nas interações sociais.

Da mesma forma, por se tratar de um ambiente escolar específico e de relações profissionais diretas, a identidade das professoras com quem trabalhei também será resguardada. Quando necessário, farei referência a elas de maneira genérica, utilizando termos como “professora regente”, “professora da turma” ou “docente responsável”, evitando qualquer dado que possa permitir sua identificação.

O acompanhamento desses estudantes ocorreu no segundo semestre do ano de 2024, durante minha atuação como auxiliar de sala na rede municipal de ensino. Cabe destacar que na época, eu já acumulava materiais, registros e reflexões para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma vez que o tema da pesquisa estava diretamente relacionado à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Essa vivência prática contribuiu significativamente para a escolha do caso que será aprofundado neste trabalho, possibilitando uma observação mais direcionada e atenta da rotina escolar, das relações estabelecidas e das práticas inclusivas — ou das lacunas ainda presentes nesse processo —, permitindo uma análise mais profunda das experiências vivenciadas.

No turno da manhã, atuava na turma do Pré B, composta por crianças de 5 a 6 anos. Inicialmente, acompanhava o estudante Aluno 1, diagnosticado com TEA nível 1 de suporte, cuja trajetória escolar era marcada por um diagnóstico precoce e apoio familiar consistente, inclusive com acompanhamento terapêutico baseado na metodologia ABA¹⁴ (Análise do Comportamento Aplicada). Esse contexto favorável refletia-se no desenvolvimento escolar do aluno, cuja demanda de acompanhamento restringia-se, na maioria das vezes, à mediação em momentos de maior agitação e à oferta de instruções diretas e claras. Posteriormente, a mesma turma recebeu o Aluno 2, em seu primeiro contato com o ambiente escolar. Com um diagnóstico recente, havia por parte da família um receio quanto às possíveis barreiras e experiências de exclusão que o filho pudesse enfrentar. Contrariando as expectativas iniciais, a adaptação do estudante surpreendeu positivamente. Compreendia bem comandos simples, respondia de forma eficaz a estímulos como elogios e repetição, e demonstrava facilidade em socializar, o que pode ser parcialmente atribuído ao convívio familiar com o irmão mais novo, diagnosticado com TEA nível 3, o que, possivelmente, já despertava nele noções de partilha e interação social.

Importante ressaltar que essa turma, de modo geral, apresentava um acolhimento espontâneo e solidário, no qual as próprias crianças se revezavam na tarefa de integrar os colegas nas atividades, favorecendo um ambiente inclusivo e afetivo, que, em poucos meses, demonstrou resultados concretos em termos de desenvolvimento e socialização. A professora regente também mantinha um diálogo aberto e claro, e não aceitava nenhum tipo de intolerância entre as crianças.

Já no turno da tarde, o cenário apresentava outros desafios. Na turma do Maternal II (crianças de 3 a 4 anos), acompanhava diretamente três estudantes diagnosticados com TEA, em diferentes níveis de suporte e estágios de desenvolvimento. O Aluno 3, sem diagnóstico formalizado e em processo de

¹⁴ABA – Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem terapêutica baseada na psicologia comportamental, com estratégias que buscam ensinar habilidades e reduzir comportamentos inadequados por meio de reforços positivos e respostas mensuráveis. É amplamente utilizada na intervenção com pessoas no espectro autista (BAER; WOLF; RISLEY, 1968, p. 93).

acompanhamento com profissionais de saúde, apresentava, além dos sinais de TEA, crises de epilepsia e um comportamento marcadamente agitado, demandando o acompanhamento mais intenso, especialmente pelo risco constante de evasão da sala, faltava com frequência nas aulas e tinha poucos acessos aos recursos financeiros que auxiliaria em um tratamento completo. Aluno 3 é uma criança cheia de energia, que explora o ambiente escolar com curiosidade e intensidade. Ao chegar na escola, entra correndo, larga a mochila e rapidamente busca algo que chame sua atenção para brincar. Muitas vezes, se entretém colocando tampas de canetas nos dedos ou manipulando pecinhas. Também gosta de enfileirar os animais de brinquedo. Mostra grande apreço pelo cartaz do alfabeto e números, nomeando-os cada vez que passa por lá, e recentemente tem demonstrado interesse em brincar coletivamente com carrinhos, um avanço importante para sua socialização.

Como parte do processo de acompanhamento dos estudantes, foram-me disponibilizados os portfólios dos alunos 3, 4 e 5 pela professora regente, com o convite para que eu os analisasse e, caso julgasse pertinente, acrescentasse observações. Esse tipo de documento é amplamente utilizado na Educação Infantil e na Educação Especial por sua função descritiva e reflexiva, permitindo registrar o desenvolvimento cotidiano das crianças. Além de substituir as tradicionais avaliações por notas padronizadas, o portfólio oferece às famílias uma visão mais clara sobre as experiências vividas em sala de aula e os avanços obtidos. Também serve como importante fonte de consulta para professores que futuramente acompanharão esses estudantes, preservando informações relevantes sobre suas trajetórias, singularidades e necessidades específicas.

A seguir, apresento o trecho original do portfólio do Aluno 3, conforme redigido pela professora regente, a partir da convivência diária e das observações realizadas durante o estágio:

Notamos o Aluno 3 mais acessível e interagindo de forma mais próxima com as professoras, desenvolvendo uma conexão significativa. Seu hiperfoco em letras e números tem sido um caminho para fortalecer essa relação. Com ajuda da auxiliar Jacke,

Aluno 3 participa de atividades que exploram a grafia de diversas formas, como modelagem com massinha e argila, e reprodução com pedras e outros materiais. Essas propostas têm ajudado o Aluno 3 a se conectar e a se concentrar por períodos mais longos.

O Aluno 3 ainda apresenta episódios em que corre para longe do grupo, tenta escalar muros ou janelas para sair da sala. Percebemos essas atitudes como uma forma de buscar atenção e interação, como se fosse uma brincadeira de pega-pega. Ele se diverte e ri muito quando as professoras vão ao seu encontro preocupadas com sua segurança. Depois que volta para o grupo, as professoras esperam o momento em que ele esteja calmo para explicar o porquê não pode se afastar dos colegas

Aluno 3 ainda não participa ativamente das rodas de conversa ou cantigas, mas recentemente foi observado cantarolando algumas músicas, um sinal positivo de que está assimilando palavras e ampliando seu repertório comunicativo. Com estímulos adequados, acreditamos que ele logo avançará nessa área.

Neste semestre, Aluno 3 mostrou avanços importantes em sua comunicação, interação e atenção, revelando grande sensibilidade e curiosidade em relação ao mundo ao seu redor (Professora regente, 2024).



Figura 1. *Aluno 3* brincando de enfileirar os brinquedos. Fonte: Registro da pesquisadora.

Imagem produzida no período de acompanhamento dos estudantes enquanto (a pesquisadora) exercia o cargo de auxiliar de sala. Essas imagens eram utilizadas pela escola e professora para acompanhar o processo de desenvolvimento do estudante no dia a dia em sala de aula e para registro de portfólio.

O Aluno 4, apresentava dificuldades pontuais nas transições de ambiente e participação coletiva, mas já demonstrava avanços significativos em termos de comunicação e interesse nas atividades escolares, principalmente na escrita, no desenho e no reconhecimento de letras e números, áreas em que expressava habilidades específicas. A seguir, transcrevo um trecho do portfólio elaborado pela professora regente, que evidencia esse processo de desenvolvimento:

A cada dia que passa, vemos Aluno 4 se comunicar mais, elaborando pequenas frases, como quando chega à escola e expressa seus interesses, pedindo: "Desenha caderno." Está demonstrando suas preferências de forma cada vez mais clara, frequentemente buscando um adulto para pedir o que deseja, como quando pega pela mão e diz "canetas" para sinalizar que precisa delas. Aluno 4 também está se adaptando a seguir algumas regras básicas, apesar de sentir desconforto em alguns momentos. Ele tem aprendido, por exemplo, a permanecer sentado na hora do lanche, a aguardar pacientemente a saída para o transporte escolar, e a esperar sua vez em algumas atividades, o que representa um avanço importante em sua autonomia.

As transições entre ambientes ainda são desafiadoras para Aluno 4, que pode se desregular nesses momentos, expressando desconforto com choro e movimentos intensos se jogando no chão. Depois que se acalma aceita suporte emocional, como abraços, explicações diretas e até o recurso de um objeto reconfortante como o Cascão, assim absorve e em pouco tempo internaliza a próxima atividade. Para minimizar essas dificuldades, as professoras começaram a antecipar essas mudanças com explicações sobre a próxima atividade, o que ajuda o *Aluno 4* a se preparar. Manter uma rotina consistente também tem sido essencial para que ele se sinta mais seguro.

Aluno 4 mostra grande interesse em participar das cantigas e brincadeiras de roda, embora fique desconfortável quando é chamado a ser o centro da brincadeira, o que pode levá-lo a se desregular. Nesse momento, o suporte emocional das professoras é fundamental para ajudá-lo a voltar ao ambiente da brincadeira no seu próprio tempo.

Quanto a suas habilidades e hiperfoco, Aluno 4 continua a demonstrar um enorme interesse por letras e números. Reconhece todas as letras, sabe reproduzir palavras e escreve números em sequência, gosta de desenhar pessoas, frequentemente adicionando detalhes como expressões faciais. Quando lhe apresentamos um desenho, como uma bicicleta, ele demonstra criatividade ao completar o desenho com uma pessoa interagindo, andando na bicicleta (Professora regente, 2024).



Figura 2. Aluno 4 desenhando ao lado de seu brinquedo de suporte emocional. Fonte: Registro da pesquisadora.

Aluno 4 fazendo sua principal atividade de autoregulação, o qual desenvolve desenhos complementares aos já apresentados pelas professoras. Uma das poucas aceitações de interação.

Por fim, o Aluno 5, considerado o mais dependente do grupo, não verbal e possuía tempo de foco muito limitado, exigindo estratégias de intervenção altamente individualizadas.

Aluno 5 tem mostrado grande interesse por atividades específicas, como desmontar peças de encaixe, momento em que frequentemente interage com colegas que montam estruturas para que ele possa desmontá-las. Essa atividade tem sido significativa para o desenvolvimento de sua coordenação motora e para a interação social.

Observamos também um progresso no tempo de concentração, especialmente ao explorar livros de sua preferência, onde consegue manter o foco por períodos mais longos que o habitual. Esse avanço é muito positivo e reflete um aumento gradual de sua capacidade de atenção.

Na comunicação, percebemos uma evolução importante. Aluno 5 está tentando expressar seus desejos por meio de gestos, como pegar pela mão, estabelecer contato visual e levar o adulto até o objeto de seu interesse. Além disso, notamos uma variação no tom de seus balbucios, o que pode indicar tentativas de articular palavras, um marco significativo em seu desenvolvimento comunicativo.

Nas transições de ambientes, Aluno 5 ainda enfrenta dificuldades, especialmente ao voltar para a sala após atividades externas. Nessas ocasiões, ele se desregula, chorando e se jogando no chão. As professoras têm trabalhado para minimizar esses episódios, mantendo uma rotina consistente e oferecendo suporte emocional, o que tem resultado em uma diminuição gradual na frequência e duração dessas situações. Quando muito agitado, possivelmente com algum desconforto que não sabe expressar, ele ocasionalmente tenta se machucar, mas nesses momentos recebe suporte atento e acolhedor, o que o ajuda a se acalmar.

No parque externo, Aluno 5 passou a se divertir no balanço. Ele ri e se diverte com a sensação do movimento e, de forma notável, aprendeu a se embalar sozinho, demonstrando progresso em sua coordenação e autoconfiança. Além disso, brincadeiras como "pega-pega" com a auxiliar Jacke têm proporcionado momentos lindos de conexão, com contato visual e muitas gargalhadas.

O Aluno 5 nos ensina, diariamente, que o desenvolvimento é um caminho construído com paciência, acolhimento e respeito ao seu tempo único. Seus avanços na coordenação motora, atenção e comunicação não são apenas conquistas individuais, mas reflexos do impacto de um ambiente que valoriza suas potencialidades e acolhe seus desafios. Cada gesto, como segurar o pincel com firmeza ou embalar-se no balanço, carrega em si uma história de superação e aprendizado. Mesmo nas dificuldades, como as transições de ambientes, é possível observar a força de sua resiliência e o quanto o suporte emocional pode transformar experiências desafiadoras em oportunidades de crescimento. Aluno 5 nos lembra que o desenvolvimento humano é um processo sensível, que floresce com cuidado, afeto e um olhar atento para o que há de mais essencial: a conexão e o respeito à individualidade (Professora regente, 2024).



Figura 3. Aluno 5 interagindo com um novo brinquedo somente com auxílio oralizado. Fonte: Registro da pesquisadora.

O aluno 5, estudante o qual resultou o estudo de caso, está desenvolvendo uma atividade motora fina que demanda concentração e esforço, a imagem relata a primeira vez que ele interage com este brinquedo de forma espontânea e sem necessidade de estímulo direto.

É fundamental destacar ainda, o papel imprescindível da professora regente no desenvolvimento das atividades e no cuidado diário com os estudantes. Sua postura sensível, ativa e colaborativa foi determinante para a construção de um ambiente escolar mais acessível, afetivo e responsivo às necessidades específicas das crianças com TEA. A professora não apenas participou diretamente das estratégias pedagógicas aplicadas, como também intercedeu junto à coordenação e direção da escola, garantindo recursos, adaptações e suporte para o atendimento adequado aos meninos. Sua escuta atenta, abertura ao diálogo e disponibilidade para repensar rotinas e práticas contribuíram diretamente para os avanços observados no comportamento, na comunicação e na socialização dos estudantes. Além disso, a presença de uma estagiária em sala foi igualmente essencial, formando uma equipe que, mesmo diante dos desafios impostos pela quantidade de crianças (15 ao todo, sendo três com TEA), conseguiu dividir tarefas, oferecer atenção individualizada e manter um ambiente estruturado e acolhedor para todo o grupo.

Essa vivência, aliada ao amadurecimento teórico proporcionado pela universidade, permite compreender, de forma concreta, como a teoria e os dados da realidade verificados no contexto da investigação, se entrelaçam no cotidiano escolar. Como afirma Becker (1999), o pesquisador não encontra um mundo pronto e acabado. É por meio das perguntas que formulamos, das observações que fazemos e das interpretações que elaboramos que esse mundo vai tomando forma diante de nós.

Da mesma forma, a identidade social e escolar das crianças — especialmente daquelas com deficiência — não é fixa nem imutável. Goffman (1988)

nos lembra que essa identidade é construída nas interações com o outro, sendo constantemente negociada e ressignificada no dia a dia. É na vivência cotidiana, entre erros, aprendizados e pequenas conquistas, que esses processos ganham sentido e profundidade.

O cotidiano com esses estudantes foi sendo cuidadosamente registrado, tanto nas anotações de campo quanto nas trocas cotidianas com a professora regente, que revelavam o quanto o acompanhamento próximo, o fortalecimento dos vínculos afetivos, a construção de rotinas previsíveis e o suporte emocional adequado contribuem diretamente para o avanço desses alunos no processo de socialização e desenvolvimento acadêmico.

A experiência de campo, construída simultaneamente ao aprofundamento teórico promovido pela universidade, evidenciou, na prática, como o pesquisador participante, ao se inserir de maneira ética e comprometida no ambiente, não apenas observa as dinâmicas sociais, mas se vê atravessado por elas e em certa medida, também contribui para transformá-las.

4.2 CONSTRUÇÃO DE MÉTODOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA TROCA DE INFORMAÇÕES ENTRE PSICÓLOGA E PROFESSORAS

A reunião a qual será relatada, foi orquestrada para que houvesse uma apresentação do laudo de uma criança no espectro autista (TEA) e a troca de informações entre profissionais que interagem regularmente com a criança. Neste momento, ainda que eu estivesse atuando como auxiliar de sala, mantenho neste relato o olhar da pesquisadora participante, que registra, analisa e reflete sobre a experiência. Essa reunião não acontece comumente na escola, foi um pedido excepcional da mãe da criança que viu a necessidade desse alinhamento de estratégias entre a psicóloga e professoras. A mesma não se fez presente, apesar de convocar a reunião, pois se tratava de uma conversa de alinhamento metodológico.

A reunião fez parte de um evento único, que ocorreu no dia 07/10/2024, das 14h às 16h. Nos encontramos no ambiente da escola, na sala da coordenação, dispostas em círculo para que a conversa ocorresse como uma troca mútua de fato, particularmente achei lugar um pouco desconfortável pois as cadeiras estavam muito perto e o lado onde ficamos eu, professora regente e a psicóloga, tinha um desnivelamento na parede que era bastante incômodo. Também foi desconfortável por ser uma sala muito solicitada por todos da escola, visto que é o ambiente da coordenação e também o almoxarifado de recursos da escola, houve algumas interrupções para pedidos de materiais ou chaves. A psicóloga tinha uma cópia do laudo em seu tablet, eu (professora auxiliar) e a professora regente acompanhamos o documento por uma cópia impressa disponibilizada pela escola, enquanto a vice-diretora apenas ouviu e a coordenadora redigiu a Ata. As principais expressões usadas nesse diálogo estarão em formato “*itálico*” como forma de grifar as palavras chaves.

A relevância desse encontro se dá por ser um momento muito enriquecedor e construtivo na elaboração de *metodologias conjuntas* e/ou que trabalhem de forma concomitante no mesmo sentido, mesmo que não ocorra com frequência. Os pontos enfatizados pela psicóloga, nomeou alguns comportamentos que eu já havia observado no processo de aproximação com o estudante e algumas evoluções já alcançadas nesses dois meses de convivência diária. Houve uma troca, a partir das explicações sobre cada etapa da avaliação, das diferentes experiências e perspectivas (psicóloga e professoras).

Com relação a postura das pessoas presentes na reunião, a vice-diretora participou pontualmente em alguns momentos, mas passou todo o tempo ouvindo atentamente todos os diálogos, a coordenadora ficou responsável por redigir a ata da reunião, a qual li e assinei, mas não tenho acesso¹⁵. A psicóloga conduziu toda a conversa, começando pela leitura de cada ponto do laudo, desde os dados pessoais da criança, a motivação da família na busca por profissionais específicos, os pontos de avaliação e a conclusão. A psicóloga iniciou a conversa

¹⁵ A ATA fica registrada nos acervos da escola e pode ser acessada mediante pedido prévio com justificativa.

com a leitura do laudo que foi elaborado em junho de 2024. Foi meu primeiro contato com um relatório de avaliação comportamental e segurei uma cópia para analisar. Foi descrito inicialmente os dados da criança e a queixa apresentada pela família. A criança em questão tem três anos, apresenta comportamentos incisivos e relutantes nas relações sociais as quais ele tem sido exposto e *difficuldade de aprendizado de algumas habilidades* tidas como típicas para o *desenvolvimento motor e cognitivo*. Por este motivo, a família buscou orientação profissional. Após essa apresentação inicial, a psicóloga fez uma breve explicação do método utilizado para a avaliação. O método VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) consiste em observar e classificar as habilidades desenvolvidas pela criança comparando as *habilidades expressas tipicamente em crianças de mesma idade* e observando mais minuciosamente os progressos da comunicação verbal.

A divisão da avaliação foi feita em 9 principais respostas comportamentais que afirmam o diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), que são:

- 1.Mando - Habilidade de elaborar pedidos;
- 2.Tato - Habilidade de nomear itens favoritos ou não;
- 3.Comportamento de Ouvinte - Linguagem receptiva;
- 4.Habilidades de percepção visual e emparelhamento com o modelo VP-MTS (Visual Percentual - Motor Training System (Sistema de treinamento Perceptivo - Motor visual));
- 5.Brincar independente;
- 6.Comportamento Social e brincadeira social;
- 7.Imitação motora;
- 8.Ecóico;
- 9.Comportamento vocal espontâneo.

Sempre que necessário, a Psicóloga fez pausas na leitura, para acrescentar comentários extras de outras experiências vividas desde o último

laudo¹⁶. Nos comentários ela usou exemplos de comportamentos iniciais, tidos como “comportamento inadequado”, falou do processo e metodologias que usou, que deram errado ou que surtiram algum resultado e as mudanças que permaneceram. Nós, como professoras, também buscamos trazer nossas vivências do dia a dia com o estudante, compartilhando o que observamos e o que sentimos no contato direto com ele, justamente para que o debate ficasse mais completo e a gente pudesse pensar juntas nos próximos passos.

Durante as pausas que a psicóloga fez, surgiam também as “intervenções” das professoras — auxiliar de sala e regente (eu e a professora regente). Nós buscamos questionar sobre como agir em determinadas crises do estudante, sobre a possibilidade e a necessidade do uso de abafadores para amenizar sons que podem gerar incômodo, pontuamos as atividades motoras que ele desenvolve em sala e alguns comportamentos que foram trabalhados e já estão sendo substituídos, como se jogar no chão quando quer algo. Nessa reunião especificamente, eu não estava ali na posição de pesquisadora (mesmo que o olhar atento e detalhista estivesse presente e neste momento servindo para registrar as minhas observações). A posição assumida naquele momento foi de professora auxiliar, que está em contato direto e próximo com a criança. Meu papel ali era absorver o máximo de informação que a psicóloga pudesse me passar, entender os métodos utilizados por ela para chegar nas evoluções e substituições de comportamento, entender o que é tolerável e o que é necessário uma intervenção, com relação aos comportamentos indesejados ou inadequados que ele apresenta. Também aproveitamos o momento para compartilhar a rotina e as atividades nas quais ele consegue se concentrar, mesmo que por poucos minutos, as atividades que ele ama (e passaria o dia inteiro fazendo) e aquelas que ele praticamente não vê de tão desinteressado. Todo esse processo reforçou a importância do trabalho em equipe interdisciplinar, que precisa envolver a família, a psicóloga, a professora auxiliar, a professora do AEE, a professora regente, a equipe diretiva da escola e demais profissionais, como a fonoaudióloga e a terapeuta ocupacional. É essa construção em conjunto que possibilita criar pontes entre o que é feito dentro e fora

¹⁶ O *Aluno 5* faz acompanhamento multidisciplinar desde os 2 anos.

da escola, garantindo um acompanhamento mais completo e coerente para o estudante.

Esse diálogo gerou algumas ações que facilitaram nossa comunicação direta com a mãe da criança, a partir de um caderno no qual a auxiliar (eu), passou a escrever diariamente sobre os principais acontecimentos do dia, mas principalmente relata ações como número de troca de fraldas, do que se alimentou e alguma alteração no comportamento. Esse recurso permitiu respostas da família já no dia seguinte, o que, por sua vez, contribuiu significativamente para compreender como agir em determinadas situações específicas. A partir dessa troca, surgiram também algumas estratégias metodológicas adaptadas, voltadas à ampliação da atenção e da concentração do estudante, sempre respeitando seu ritmo.

A seguir, apresento imagens desse caderno, que se tornou uma ferramenta central no acompanhamento diário do Aluno 5. Por meio desses registros, buscou-se estabelecer um vínculo mais próximo com a família e construir uma narrativa contínua sobre o desenvolvimento do estudante, favorecendo intervenções mais sensíveis, coerentes e alinhadas entre escola e lar.

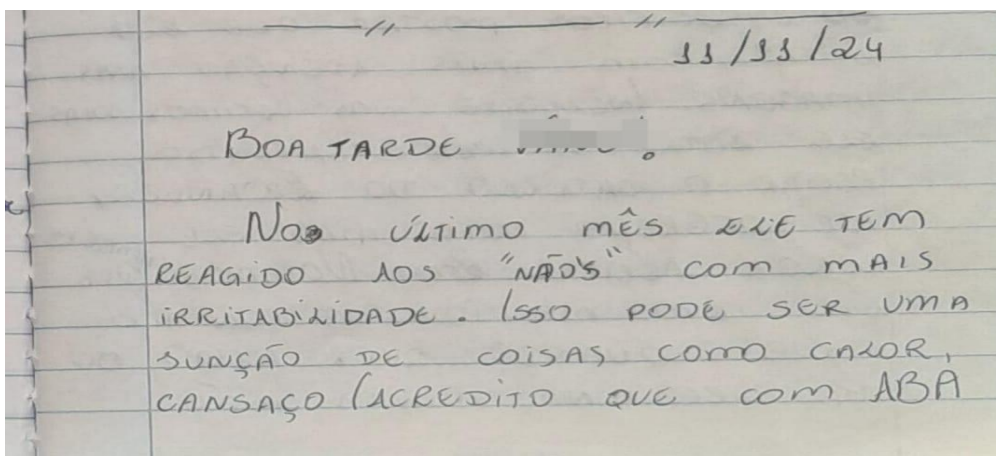


Figura 4. Imagem do caderno de troca com a mão do Aluno 5. Fonte: registro da pesquisadora.

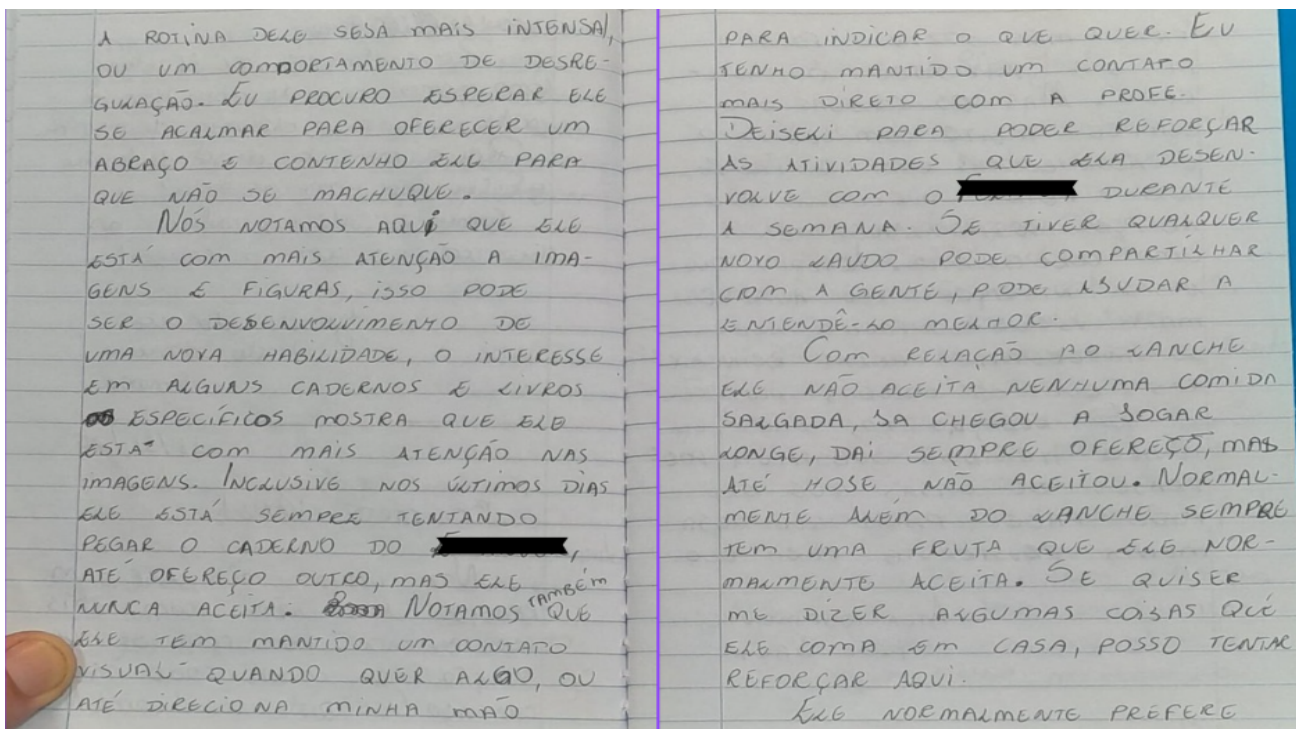


Figura 5. Imagem do caderno de troca com a mão do Aluno 5. Fonte: registro da pesquisadora.

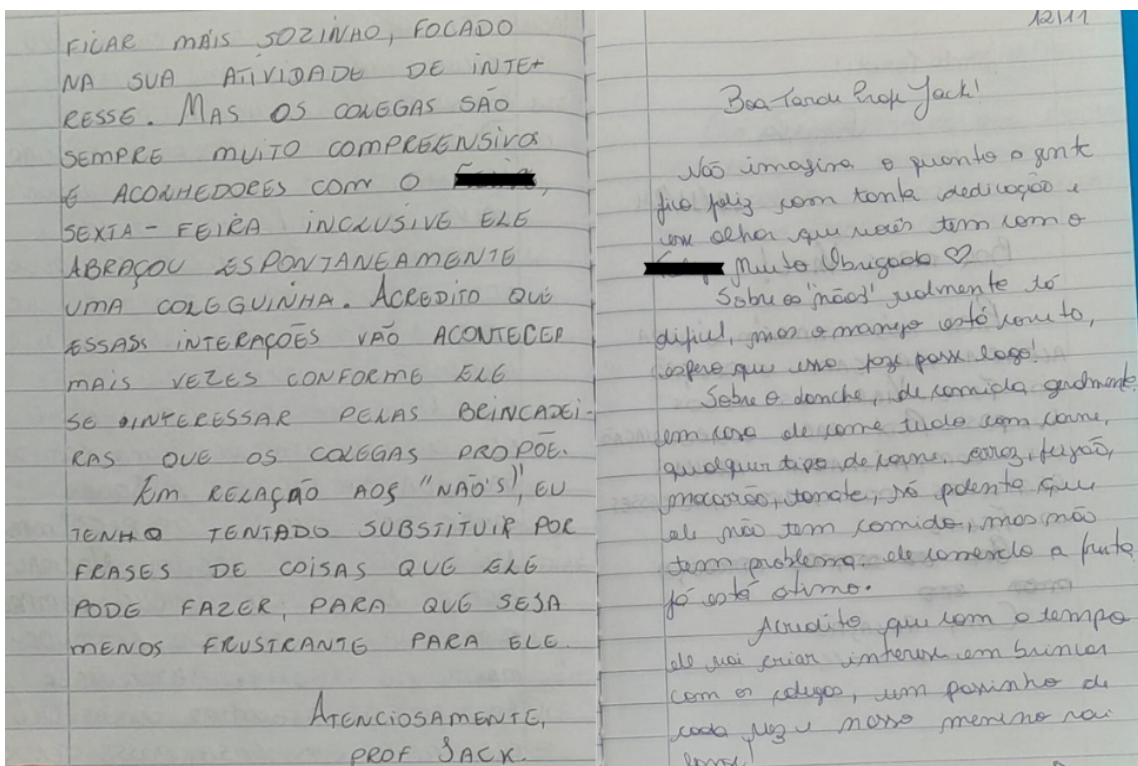


Figura 6. Imagem do caderno de troca com a mão do Aluno 5. Fonte: registro da pesquisadora.

A troca de informações com a mãe do Aluno 5 acontecia principalmente através do caderno enviado pela escola, um espaço no qual relatávamos, com certa frequência — pelo menos três vezes na semana — as principais mudanças, avanços ou inquietações percebidas em sala. Esse registro se tornou uma ferramenta importante para alinhar as observações feitas no ambiente escolar com o olhar da família, ainda que o contato se mantivesse mais formal e distante, sem grandes diálogos presenciais. Nos registros, costumávamos relatar as nuances do comportamento dele. Por exemplo, o quanto ele segue sendo uma criança muito reservada, com pouca interação com os colegas, mas que, em alguns momentos, começa a demonstrar pequenas aproximações, principalmente quando alguma brincadeira envolve materiais que ele gosta, como blocos de montar ou jogos de encaixe.

Também apontávamos no caderno os novos interesses que ele vinha apresentando, que já não se limitavam apenas aos objetos concretos, mas começavam a incluir elementos mais abstratos, como figuras dos livros ou músicas específicas, que ele passou a demonstrar mais atenção. Essas mudanças também vinham acompanhadas de uma leve, mas perceptível melhora na comunicação. Mesmo com suas limitações, ele passou a se expressar com mais intenção, seja através de gestos, tentativas de vocalização ou expressões faciais. A alimentação também era um ponto frequentemente mencionado nos recados. No início do ano, ele apresentava muita seletividade e resistência. Com o tempo e o acompanhamento diário, tanto em sala quanto em casa, ele foi aceitando novos alimentos e demonstrando mais tranquilidade nas refeições.

Esses registros, embora feitos de forma breve e objetiva no caderno, eram fundamentais para construir um histórico sobre o estudante e garantir que família e escola estivessem minimamente alinhadas nas percepções e intervenções necessárias, respeitando sempre o ritmo e as singularidades dele. Também gerou uma confiança no ambiente escolar, visto que o *Aluno 5* era não verbal e com esse recurso a família se tranquilizava quanto às rotinas seguidas.

É importante mencionar que todos os estudantes da turma também possuíam seus cadernos individuais em sala de aula. No entanto, diferentemente do caso do Aluno 5, esses cadernos eram utilizados principalmente como espaço de expressão livre, por meio de desenhos e registros espontâneos das vivências cotidianas da turma. Esses materiais permaneciam na escola e só eram enviados às famílias durante a entrega semestral dos materiais. No caso específico do Aluno 5, que não demonstrava interesse em realizar registros por conta própria, o caderno foi ressignificado como uma ferramenta de comunicação direta entre escola e família. Assim, um instrumento comum a todos os estudantes ganhou uma função específica e sistemática no acompanhamento do desenvolvimento dele, sendo usado com regularidade para relatar comportamentos, avanços, dificuldades e estratégias adotadas no cotidiano escolar.

Considerando a articulação entre os profissionais da escola, foi possível acessar as informações repassadas pela psicóloga após a reunião. Conforme registrado, há atenção direcionada ao estudante no ambiente escolar e preocupação por parte da equipe docente em oferecer o atendimento necessário. A partir desse primeiro contato, originado por solicitação de uma mãe, a coordenação da escola promoveu outros três encontros com o objetivo de discutir as especificidades dos estudantes. Ressalta-se que, entre os cinco estudantes acompanhados diariamente, apenas um ainda não foi objeto de diálogo mais específico envolvendo o diagnóstico e as particularidades apresentadas.

Cabe destacar que, apesar das possibilidades de contato estabelecidas entre a escola e as famílias, observa-se que cada núcleo familiar interage e reage de maneira distinta diante das questões apresentadas pela equipe pedagógica. Há variações no nível de abertura ao diálogo, no grau de resistência às orientações propostas e nas possibilidades concretas de acompanhamento e suporte às necessidades específicas de cada estudante.

4.3 DA SALA DE AULA AO RELATÓRIO: A OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR

Na perspectiva das Ciências Humanas, especialmente na antropologia e sociologia, o campo da pesquisa não é apenas um espaço físico, mas um ambiente social carregado de relações significadas e contradições, como aponta Geertz (1989) e Malinowski (1978), muitas vezes o pesquisador não define previamente todos os contornos de sua investigação. É no próprio movimento de inserção no campo que a pesquisa se revela e, em alguns casos, o pesquisador encontra o objeto de interesse a partir da convivência prática e do diálogo com os sujeitos.

Essa compreensão se relaciona diretamente com a figura do observador participante, conceito clássico na etnografia, que descreve aquele pesquisador que, além de observar, participa ativamente da rotina do grupo ou instituição, buscando compreender os fenômenos sociais a partir da experiência vivida (Hammersley e Atkinson, 2007). No entanto, é preciso reconhecer que essa presença não é neutra: o pesquisador, ao interagir, escutar e compartilhar experiências, também influencia o campo e as relações sociais ali estabelecidas.

No contexto escolar, particularmente no ensino regular público, esse movimento se torna ainda mais significativo quando pensamos nas práticas de inclusão de crianças com deficiência. Foi justamente a partir da interação com a equipe escolar, com as famílias, que minha experiência como estagiária e como auxiliar de sala revelou-se como um campo fértil para construção de uma área de interesse, na qual houvesse identificação. Mais do que apenas observar, pude vivenciar na prática como a articulação entre o interesse e o envolvimento da família, as condições de acessibilidade oferecidas pela escola e a construção de estratégias pedagógicas individualizadas podem gerar resultados concretos do processo de inclusão.

A observação é uma ferramenta essencial para capturar nuances que não podem ser apreendidas apenas por dados numéricos ou relatórios técnicos. A observação participante permite ao pesquisador ou profissional estar inserido no ambiente de forma ativa, coletando informações em contextos espontâneos. No caso relatado, a observação direta da criança em sala de aula forneceu *insights* valiosos sobre seus comportamentos, dificuldades e avanços, complementando o

que estava registrado no laudo da psicóloga, a observação possibilita captar as "entrelinhas" da realidade social.

No contexto escolar, isso se manifesta na capacidade das professoras de identificar padrões comportamentais que poderiam passar despercebidos em um exame clínico mais pontual. Por exemplo, comportamentos como "se jogar no chão quando deseja algo" são percebidos com clareza no cotidiano e, a partir disso, podem ser trabalhados pedagogicamente. Já o processo de escrita é uma forma de organizar e refletir sobre as experiências vividas e os dados coletados, escrever é "pensar no papel". A escrita sistemática transforma a experiência vivida em material de análise, permitindo revisitar os dados para identificar padrões ou reavaliar interpretações. Ao descrever diariamente os acontecimentos relacionados à criança, a professora auxilia na construção de um histórico detalhado que serve como base para decisões pedagógicas mais assertivas. A análise reflexiva é uma prática que amplia a compreensão do fenômeno estudado, conectando as observações individuais a um contexto mais amplo. Essa etapa envolve não apenas revisar o que foi escrito, mas também questionar as próprias interpretações, reconhecendo possíveis vieses ou lacunas. No exemplo da reunião interdisciplinar, a análise da escrita e das observações realizadas em sala de aula foi fundamental para construir um diálogo produtivo com a psicóloga e alinhar estratégias pedagógicas.

Ao compartilhar essas informações, as professoras complementam o laudo com perspectivas práticas que enriquecem a abordagem educacional. A análise deve ser um processo contínuo, no qual as práticas observadas e registradas são constantemente revisitadas para ajustes e melhorias. Assim, o registro diário das interações com a criança não apenas documenta os progressos, mas também funciona como um instrumento para avaliar a eficácia das estratégias implementadas. A integração entre observação, escrita e análise reflexiva não é apenas uma técnica de pesquisa, mas uma prática pedagógica poderosa, especialmente em contextos de inclusão. No caso relatado, o registro sistemático permitiu criar um ciclo de feedback entre professores, psicóloga e família, essencial para atender às necessidades específicas da criança com TEA. A escrita de

relatórios, notas ou diários de campo não é apenas um ato de relatar fatos, mas uma forma de construir conhecimento colaborativo, algo que ficou evidente no diálogo descrito.

Além disso, a escrita e a análise reflexiva permitem que os profissionais envolvidos desenvolvam uma visão mais crítica e abrangente sobre o processo educacional. O trabalho de observação, escrita e análise reflexiva permite documentar, refletir e melhorar continuamente as abordagens pedagógicas, especialmente quando se trata de crianças com necessidades específicas. Entende-se que esses três pilares (observar, descrever e analisar) não apenas ampliam o entendimento do pesquisador, mas também garantem que as práticas educacionais sejam fundamentadas em evidências concretas.

Essa experiência demonstra, na prática, o que autores como Becker (1999) e Goffman (1988) já indicavam: o pesquisador não é um espectador passivo. Sua presença, suas trocas e suas aprendizagens se integram ao ambiente e muitas vezes contribuem para modificar realidades. No caso da inclusão escolar, isso significa compreender que cada criança carrega especificidades que precisam ser acolhidas e que o trabalho cotidiado, aliado ao olhar atento e à escuta qualificada, pode transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho se dá a partir da articulação entre diferentes dimensões: o resgate histórico da exclusão social vivida pelas pessoas com deficiência, o percurso teórico que permite compreender as raízes e os efeitos desse processo, as legislações que buscam reparar tais desigualdades e a experiência prática, enquanto profissional atuante no contexto escolar.

Inicialmente, revisei a trajetória de invisibilização dessas pessoas e como, ao longo do tempo, a sociedade construiu padrões que definem quem pertence ou não aos espaços coletivos. A mudança do modelo médico para o modelo social da deficiência (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009) foi essencial para compreender que as principais barreiras não estão nos corpos, mas sim na forma como os espaços, as relações sociais e as instituições estão organizados. Nesse sentido, o debate sobre o capacitismo (LAGE; LUNARDELLI; KAWAKAMI, 2023; VENDRAMIN, 2019) e o poder da linguagem (BOURDIEU, 1998; FRASER, 2002) evidenciou o quanto ainda é necessário repensar as palavras que usamos, os julgamentos que fazemos e a forma como lidamos com a diferença.

Em seguida, percorri os principais marcos legais e normativos que estabeleceram as bases do direito à educação para todos, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Apesar dos avanços legais, o distanciamento entre o que está garantido nos documentos e o que ocorre na prática escolar ainda é evidente. Essa lacuna ficou especialmente clara em minha trajetória como estagiária e, posteriormente, como auxiliar de sala na rede municipal de ensino de Erechim/RS.

Foi nesse contexto concreto que a pesquisa encontrou sentido e materialidade. O acompanhamento diário de estudantes com deficiência, a participação em reuniões interdisciplinares, o diálogo constante com as famílias e as estratégias necessárias para lidar com as especificidades de cada criança

revelaram, na prática, as possibilidades e limites da inclusão. Episódios como a reunião com a psicóloga evidenciaram a importância da escuta mútua entre os diferentes profissionais envolvidos, mas também os desafios gerados pela falta de formação continuada e de apoio institucional coletivo.

Refletir sobre essas vivências me fez compreender que, embora as leis sejam fundamentais, elas não garantem, por si só, a inclusão. A inclusão verdadeira se constrói no cotidiano, nas relações estabelecidas, nas adaptações pedagógicas, na sensibilidade para perceber o que o estudante precisa e nas estratégias criadas para que todos possam aprender de forma digna. Mais do que aplicar uma legislação, incluir é respeitar o tempo e as singularidades de cada criança, é reconhecer que o processo será sempre imperfeito, mas que o compromisso com o fazer melhor representa um avanço significativo.

Por isso, este trabalho, ao articular teoria, legislação e prática, não pretende oferecer respostas definitivas, mas reafirma que a inclusão escolar não se faz de maneira isolada e muito menos apenas por força de lei. Ela se constrói no cotidiano, nas relações de cuidado, nas redes de apoio e, sobretudo, nos laços que estabelecemos com os estudantes, suas famílias e a comunidade escolar. Entre leis e laços, é onde reside o real desafio e a verdadeira possibilidade de inclusão.

Esse compromisso se tornou ainda mais profundo a partir de uma descoberta recente em minha trajetória pessoal: o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa nova compreensão sobre mim mesma lançou luz sobre muitos aspectos da minha vivência escolar, tanto enquanto estudante quanto profissional da educação. Ao reconhecer minhas próprias singularidades, aproximei-me ainda mais das lutas por inclusão, compreendendo, com mais sensibilidade, as barreiras visíveis e invisíveis que tantas crianças enfrentam diariamente. O processo de autoconhecimento me levou a assumir, com mais consciência e responsabilidade, meu papel como adulta e educadora dentro da sala de aula. Não se trata apenas de aplicar estratégias pedagógicas adaptadas, mas de cultivar uma escuta ativa, um olhar atento e uma postura ética diante das diferenças.

A educação inclusiva, para mim, deixou de ser apenas um tema de estudo ou prática profissional — tornou-se uma luta pessoal e coletiva, um compromisso com a construção de espaços onde todas as pessoas, com suas múltiplas formas de ser e aprender, possam existir com dignidade.

Assim, ao unir minha vivência prática, os aportes teóricos, a legislação vigente e minha própria história, reafirmo que a educação inclusiva só se efetiva quando deixamos de vê-la como exceção e passamos a entendê-la como direito e como um princípio fundamental da justiça social. Minha trajetória, marcada agora também pelo autoconhecimento, reforça o quanto é urgente e necessário lutar por uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada sujeito seja reconhecido, acolhido e respeitado em sua integralidade.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BAER, Donald M.; WOLF, Montrose M.; RISLEY, Todd R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *Fundamentos em Humanidades*, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas: a modernidade e seus indesejáveis*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Observar: guia de pesquisa para produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BECKER, Howard S. *Falando da sociedade: ensaios sobre as práticas de pesquisa e como elas se fazem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa: como se faz o trabalho de campo em ciências sociais*. São Paulo: Edusp, 1998.

BECKER, Howard S. *Truques da pesquisa: como pensar sobre pesquisa social*. Tradução: Sandra Baptista. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://biblioteca.unicamp.br/sites/default/files/becker_truques_da_pesquisa.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 210 e 231 (educação bilíngue indígena e diversidade cultural). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: MS, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_reabilitacao_autismo.pdf.

Acesso em: 23 jun. 2025.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARMÓ, Ruleandson do. Saúde mental: memes da internet debocham dos usuários dos Caps e reforçam estigma. UFMG Notícias, Belo Horizonte, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/saudemental/memes-do-caps-reforcam-estigma>.

Acesso em: 17 jun. 2025.

DA SILVEIRA, Aline Machado; DA SILVA, Henrique Borges; DA SILVA MAFRA, João. Educação inclusiva no Brasil. *Cadernos da FUCAMP*, v. 18, n. 33, 2019.

DINIZ, Dênia. Deficiência: uma construção social. In: DINIZ, Dênia (Org.). *Educação inclusiva: política, formação e práticas*. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Disponível em:

<https://cameta.ifpa.edu.br/documentos-do-campus/2017/35-o-que-e-deficiencia-debo-ra-diniz/file>. Acesso em: 28 maio 2025.

DOS SANTOS, Alex Reis; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. Universidade Tiradentes – UNIT, p. 77, 2012.

DOVIDIO, John F. et al. *Preconceito, estereótipo e discriminação: teorias sociais contemporâneas*. Tradução: Vera Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

ERECHIM (Município). Concurso Público e Processos Seletivos. Prefeitura Municipal de Erechim, 2024. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br/concurso/1320>. Acesso em: 21 maio 2025.

ERRIDA, Jacques. *Políticas da amizade*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4764604/mod_resource/content/1/Geertz_Intepretacao_das_Culturas.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4553875/mod_resource/content/1/Goffman_Estigma.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

GOMES, Rosângela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: um direito que se efetiva na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 71-88, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografia: princípios em prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/40345600/HAMMERSLEY_M_Etnografia_Principios_em_Pratica. Acesso em: 23 jun. 2025.

HARAWAY, Donna J. Pensamento tentacular. In: HARAWAY, Donna J. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. Tradução de Desidério Murcho. São Paulo: Editora Ubu, 2020. p. 37-66.

JANNUZZI, Gilberta M. de S. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5337106/mod_resource/content/1/Malinowski_Argonautas.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

MAZZOTA, Myriam Jorge Simões. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo. *Caminhos da História*, Montes Claros, v. 27, n. 2, p. 59–78, jul./dez. 2022.

PESARO, Floriano. A busca pela equidade social. Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/folha-da-cidade-araraquara-a-busca-pe-la-equidade-social/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Dossiê temático - educação especial: políticas, pesquisas e práticas em diálogo com a América Latina. UFSM, v. 36, n. 1, jan./abr. 2023.

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN. A produção científica sobre inclusão escolar no Brasil: um olhar a partir da Revista Brasileira de Educação Especial. v. 18, n. esp. 2, p. 1472-1487, 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SASSAKI, Romildo Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <https://archive.org/details/inclusaoconstrui0000sass>. Acesso em: 21 jul. 2025.

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

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão - nº 13.146/2015. *Polêmica*, v. 17, n. 1, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Diversidade, diferença e desigualdade. Tradução de Selvino Assmann. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-12, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: o que pode um cego, um surdo, um louco, um deficiente, um pobre, um velho, um moreno, um estrangeiro...?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROSCHEIN, Márcia Nunes. A formação de professores que ensinam matemática na perspectiva inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 9-26, jan./abr. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução de 1997. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

UNESCO. *Declaração de Sundberg sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração*. Málaga, Espanha, 1981. Disponível em: <https://www.aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/1-2-engelliler-konusunda-uluslararasi-dokumanlar/sundbergdeclarasyonu.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.