

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
(Orgs.)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

REFLEXÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS



científica digital



CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2025 Científica Digital
Diego Santos	Texto © 2025 Os Autores
Diogo Lima	1ª Edição - 2025
Imagens da Capa	Acesso Livre - Open Access
Adobe Stock - 2025	

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial e desenvolvimento humano: reflexões e práticas inclusivas / Organização de Flávio Aparecido de Almeida, Walmir Fernandes Pereira. – Barueri-SP: Científica Digital, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui Bibliografia
ISBN 978-65-83998-82-8
DOI 10.37885/978-65-83998-82-8

1. Educação especial. I. Almeida, Flávio Aparecido de (Organizador). II. Pereira, Walmir Fernandes (Organizador). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação especial

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
(Orgs.)

**Educação Especial e Desenvolvimento
Humano:
Reflexões e Práticas Inclusivas**

1ª EDIÇÃO



científica digital

2025 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.editoracientifica.com.br/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores cujo envolvimento enriqueceu significativamente as discussões neste espaço formativo. Além disso, resulta de iniciativas interinstitucionais e ações voltadas ao incentivo à pesquisa, congregando especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional.

Seu principal objetivo é fortalecer a integração entre instituições, tanto no Brasil quanto no exterior, por meio de redes de pesquisa comprometidas com a formação continuada de profissionais da educação. Para isso, busca-se a produção e a ampla disseminação do conhecimento em distintas áreas do saber.

Expressamos nossa profunda gratidão aos autores pelo empenho, comprometimento e dedicação na concepção e finalização desta obra. Esperamos que ela se consolide como um recurso didático-pedagógico valioso, atendendo às necessidades de estudantes, docentes de todos os níveis de ensino e demais interessados na temática.

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira

SUMÁRIO

Capítulo 01

EXCLUSIÓN AL PUEBLO AYMARA EN EL PERÚ A PORTAS DE LAS ELECCIONES DEL 2026

Vicente Alanoca-Arocutipá; Meliza Cordova-Canaza; Cesario Ticona-Alanoca; Nestor Richar Machaca Mamani; Susan Liz Alanoca-Laura; Luz Eleana Yucra-Cano; Jorge Apaza Ticona; Grimaldo Apaza Chino

 10.37885/250519307 8

Capítulo 02

MÃOS QUE FALAM: LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA ADULTA EM PROCESSOS DE PSICOTERAPIA

Niciani Santos Melo; Marcos Teles do Nascimento

 10.37885/250819886 30

Capítulo 03

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM TURMAS MULTISSERIADAS

Ivana Maria da Piedade Gomes; Gláucia Caroline Silva-Oliveira

 10.37885/250920116 57

Capítulo 04

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTADO DA ARTE NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020-2024)

Tatiane de Fátima Kovalski Martins; Rogério Schunemann; Denaira Borba Rodrigues; Éder Dionatan da Silva Machado; Bárbara Brito Sponga

 10.37885/250920151 77

Capítulo 05**DOCÊNCIA, INCLUSÃO E TECNOLOGIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Eunice Gomes ; Ariana Regina Das Dolres; Dulcicler Nelo Mariano; Elizabete Pereira dos Santos; Ewerton Siqueira dos Santos; Gislaine Flavia dos Santos; Irene Leite dos Santos; Jonathan José Damon Alves Rabelo ; Joyce Cristina Amaral dos Santos; Rosilene Leite Santos

 10.37885/251020405 **91**

SOBRE OS ORGANIZADORES **104**

ÍNDICE REMISSIVO **105**

EXCLUSIÓN AL PUEBLO AYMARA EN EL PERÚ A PORTAS DE LAS ELECCIONES DEL 2026

Vicente Alanoca-Arocutipa

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Meliza Cordova-Canaza

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Cesario Ticona-Alanoca

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Nestor Richar Machaca Mamani

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Susan Liz Alanoca-Laura

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Luz Eleana Yucra-Cano

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Jorge Apaza Ticona

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

Grimaldo Apaza Chino

Universidad Nacional del Altiplano (UNAP), Puno, Perú

RESUMEN

El artículo examina la persistente exclusión del pueblo aymara en el Perú, especialmente en contextos electorales y de representación política, en vísperas de las elecciones generales de 2026. La narrativa parte de una crítica a la democracia peruana contemporánea, marcada por corrupción, represión estatal y marginación estructural de los pueblos originarios. Mediante la revisión histórica y análisis político-antropológico, aborda cómo el pueblo aymara ha sido invisibilizado desde la creación del Estado-nación, pese a su continuidad cultural, lingüística y organizacional. En los resultados enfatiza los sucesos y rupturas en el contexto histórico, la reforma agraria, así como la representación política de congresistas puneños que, en su mayoría, no reflejan las demandas ni la identidad aymara. Aborda las estructuras de organización tradicional aymara, como los sistemas de cargos y autoridades comunales, en contraste con el sistema político nacional. Además, explicita que el sistema de partidos políticos responde a intereses centralistas y excluyentes que niegan la representación auténtica de los pueblos originarios, en este caso del pueblo aymara.

Palabras-clave: Exclusión; elecciones generales; Perú; *Aymara*; política.

INTRODUCCIÓN

El Perú afronta una crisis a más de 200 años de la independencia del Perú, en ese proceso se ha convocado a elecciones generales para el 12 de abril del 2026, pero sigue vigente esa frase que se cantó a viva voz con llanto y dolor: *¡Esta democracia ya no es democracia, Dina asesina el pueblo te repudia... sueldos millonarios para los corruptos balas y fusiles para nuestro pueblo...!*¹ La población acompañaban a sus queridos que se enterraban en los diferentes lugares como, Juliaca, Ilave, Carabaya, tierra de quechuas, aymaras y uros, que hasta ahora no han alcanzado justicia.

El COVID 19 no sólo ha desnudado la situación social y política del Perú, sino que a partir del 07 de diciembre del 2022, tras el autogolpe del Presidente Pedro Castillo Terrones, se desataron una serie de acontecimientos, que desnudó a la clase política que dirige el país a más de 200 años de vida republicana, en ese proceso histórico se ha reproducido la oligarquía peruana en sus diversas versiones, al que desde las ciencias sociales se denominó conflictos sociales o la convulsión social, sin mordaza ni compasión se había asesinado a más de 60 "ciudadanos"², con la desfachatez cínica se sostenía: *"cuántos más muertos quieren"* como el lapsus *"Puno no es el Perú"*³, entre otras cosas Dina Boluarte manifestaba: *"No entiendo, que es lo que quieren"*, si era evidente, que la población quechua, aymara y uro de Puno gritaba: *"Renuncia Dina Asesina"*.

En el Perú, si los problemas son históricas estructurales, sociales y políticos, la solución también debe y serán históricas estructurales, sociales y políticos, sabiendo que el tema de la diversidad y desigualdad ya fueron discutidos y abordados desde diversas perspectivas, asumiendo y afirmando que, el Perú es un país diverso cultural y lingüísticamente (MATOS MAR, et. al, 1975; DEGREGORI, 2004, C.; ALANOCA, 2011), sin embargo, poco o nada los importó a los decisores políticos que dirigieron el país y actualmente dirige el Perú.

¹ Letra de la canción popular que cantó la población que se hizo popular desde las movilizaciones y los asesinatos.

² Estos datos son según el Reporte de la Defensoría del Pueblo al 15/02/2023, https://www.defensoria.gob.pe/areas_tematicas/paz-social-y-prevencion-de-conflictos/.

³ Fueron frases pronunciadas por Dina Boluarte en sus diferentes discursos, del cual se indignaba la población.

Desde el 2011 hasta la actualidad se han identificado 55 pueblos indígenas u originarios y 48 lenguas. De ellos, 51 son originarios de la Amazonía y 4 de los Andes (MINISTERIO DE CULTURA, 2023). En este caso, con la fundación de los Estados como Perú, Bolivia, Chile y Argentina, “el pueblo aymara fue fragmentado a tres países con la fundación de los estados” (LETAMENDÍA, 2011, p. 23). Esta situación a más de 200 años de la independencia, existen asignaturas pendientes por afrontar, “el Perú creía que era independiente, pero Inglaterra había ocupado el lugar de España” (GALEANO, 2003, p. 182), se repite la historia para los pueblos indígenas, porque, “la República ha pauperizado al indio, ha agravado su depresión y ha exasperado su miseria, ha significado para los indios la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado sistemáticamente de sus tierras” (MARIATEGUI, 1980, p. 47), esta situación se reproduce en otra versión, se viene despojando de los recursos, se viene rifando a las grandes multinacionales, es más la criminalidad y la inseguridad se ha legitimado.

Existe una deuda histórica por parte de los estados uninacionales con los pueblos quechuas, amazónicos y aymara. Por tanto, corresponde cumplir con pertinencia y con hechos, basta de discursos retóricos y dogmáticos, en tanto bajo los cánones de “interculturalidad” cubren de velo las injusticias, como la exclusión, racismo y odio hacia los pobladores de los pueblos originarios; como los hacían los gamonales o los clanes de poder, en esa perspectiva no sirven, porque, “la “cultura de los dominantes” es también una “cultura dominante” solo en tanto que provee al conjunto de la sociedad de un sistema común de orientación cultural, junto a otras orientaciones particulares a cada segmento social” (QUIJANO, 1980, p. 50). En ese proceso también fueron denegado su sabiduría, por consiguiente, es ineludible reformular y refundar nuestras instituciones de la academia, como diría Boaventura de Sousa Santos en su libro “descolonizar el saber, reinventar el poder” (SANTOS, 2010).

Desde el año 2004 hemos empezado a centrarnos y profundizar en el estudio del mundo aymara debido a que los sucesos del 26 de abril en la localidad de Ilave, en el departamento de Puno (Perú), donde fue asesinado de manera atroz el alcalde Cirilo Fernando Robles Callomamani, luego de varios días de manifestaciones (DEGREGORI, 2004), caso similar sucedió el 15 de junio en Ayo-Ayo(Bolivia), donde Benjamín Altamirano fue golpeado, atado a

un poste de luz, y quemado su cuerpo (CALDERON 2011), ambos acusados de supuesta corrupción.

En 2011, entre mayo y junio en Puno (Perú) se suscitan un conjunto de acciones de violencia social, al que se conoce como “Aymarazo”, donde la población reclamaba la nulidad de la concesión minera Santa Ana (provincia de Chucuito) a cargo de la empresa canadiense Bear Creek Mining Corporation (BCMC) bajo el amparo del Decreto Supremo 083-2007, cuyo líder fue Walter Aduviri Calisaya, quien fue denunciado, acusado y sentenciado por los sucesos del 26 de mayo, donde supuestamente los huelguistas saquearon y quemaron las instituciones públicas como la SUNAT, la Gobernación, la Contraloría y la Aduana de la capital regional (ARDILES, 2020). Estos hechos han reconfigurado e impactado la historia de Puno y del Perú. Sobre estos sucesos se han realizado diversos estudios, sin embargo, quedan por descifrar sus causas, desde sus propios actores, porque el abordaje realizado contiene matices tendenciosos, elitistas y centralistas. Queda, por tanto, asumir de manera pertinente y contextual:

Los cambios de hoy, que el Perú vive con intensidad desde el 2001, requieren de nuevos enfoques, miradas innovadoras y abordajes distintos. La complejidad de los cambios sociales, económicos y políticos que vive el Perú, requiere de unas renovadas ciencias sociales que contribuyan con la docencia, pero sobre todo con la investigación y el desarrollo científico del país, pero, sobre todo, que aporten un conocimiento pertinente para enfrentar los grandes problemas nacionales, así como los elementos críticos necesarios para atender los retos de un desarrollo más incluyente (PANFICHI, 2016).

Allí se evidencia la ausencia y protagonismo político de la representación aymara. Por otro lado, es importante destacar el trabajo “Identidad aymara en el Perú” (BRANCA, 2017), donde coloca conceptos y categorías importantes para comprender los procesos históricos y políticos vividos en el Perú.

Ahora bien, desde el 28 de julio de 1821 hasta la actualidad el Estado peruano desde los tres poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) no pudo resolver el tema de representación política de las poblaciones indígenas, los cuales se “siguen traduciendo en ciertos retrocesos en el ámbito de derechos y condiciones de vida digna, así como en vulneraciones a la institucionalidad y avasallamiento de las libertades y los derechos políticos y civiles” (BATTHYÁNY,

2023, p. 22). Esta situación se puede evidenciar constantemente desde la cotidianidad del contexto aymara.

Los datos fueron recopilados a partir del trabajo etnográfico y desde la perspectiva antropológica política, tomando en cuenta en el análisis que lo indígena en la perspectiva indígena se sustenta en el aspecto colectivo del bien común. Ese colectivo excluido sistemáticamente no tiene una representación ni participación en los espacios de poder como de decisión, históricamente fueron sometidos. Esta perspectiva desde los aymaras, simplemente es exclusión.

El contenido está estructurado en tres partes importantes, el pueblo aymara al año 2025 en territorio peruano; la representación aymara en los espacios de poder y la resistencia aymara en las elecciones generales del 2026.

El pueblo aymara al año 2025 en territorio peruano

En el Perú vivimos el año 2025 un año preelectoral, pero existen pueblos que aún siguen siendo excluidos, como es el caso de los aymaras en Perú. La historia del pueblo aymara en América Latina no es posible entender y abordar sin rastrear la historia de Bolivia, Chile, Argentina y Perú, "son un pueblo originario que habita actualmente en el altiplano andino" (LETAMENDÍA, 2011, p. 44). Asumimos que, "los "pueblos" que conforman el mundo moderno son anteriores a los estados uninacionales. Y mientras algunos se creaban, otros pueblos en potencia quedaban aniquilados, mutilados o ninguneados" (WALLERSTEIN, 2017, p. 196). Uno de los problemas de esa fragmentación, es que respondieron a intereses de clanes de poder del rezago colonial, "El mundo Aymara, parte del mundo andino, es uno de los pueblos testimonio que mejor ha conservado su vitalidad. Pese a los procesos de estructuración y desculturización que, como todos, ha sufrido, su pueblo y su cultura siguen vivos" (ALBO, 1988, p. 22).

Se habían constituido centros urbanos de poder, donde "no ha habido un solo partido político o agrupación de mando, que haya pretendido siquiera plantear el problema de organización nacional" (ROMERO, 1987, p. 13), perennemente estuvo relegada sin representación en los diferentes espacios políticos. Por tanto, se repite la historia como el caso del 16 de diciembre de 1923, en Huancho Lima declarada como *capital de la República Aymara Tahuantisuyana* (ubicada en la provincia de Huancané). Donde fueron asesinados y masacrados,

como Carlos Condorena Yujra, Mariano Luque Corimayhua, Evaristo Corimayhua Carcasi, Mariano Larico Yujra, Antonio F. Luque Luque, Mariano Pacco Mamani, Rita Puma Justo, entre otros. Quienes decidieron a acabar con los abusos de los gamonales (AYALA, 2005). A más de 100 años se repite la masacre en el Perú, donde los que afrontan las consecuencias fatales son la población de los pueblos originarios, en este caso el pueblo aymara (ALANOCA, 2024).

La región Puno, está dividida en la actualidad en 13 provincias y 110 distritos, donde cada uno tienen un gobierno local que es elegido vía elecciones municipales provinciales y distritales, como también es elegido el gobernador regional, juntamente el vicepresidente y los consejeros regionales que son representantes de las provincias, para el periodo 2019-2022 se han elegido 19 consejeros por el tema de cuota indígena⁴ que corresponde a las provincias de Chucuito, Azangaro, Puno, El Collao, San Román y Carabaya, solamente se emplea en votación de autoridades provinciales y regionales. Pero no para elegir a congresistas o parlamentarios andinos, es una clara realidad la denegación sistemática hacia los quechuas, amazónicos, afroperuanos y aymaras. Del mismo modo existe población aymara en la región Tacna, Moquegua, Arequipa y en otras regiones, las dos primeras fueron territorios aymaras y en las ciudades son a consecuencia de la migración.

Los procesos de construcción de la nación, como comunidad imaginada y mudable historia, no pudo dejar de afirmarse sino a través de la trama misma de las políticas de Estado, de sus entidades educativas y culturales permeada por los posicionamientos de fuerza de las diversas clases y grupos etnoculturales existentes de cada país (MELGAR, 2002).

En muchos casos la escuela o la academia se han convertido por excelencia en espacios colonizadores, "estamos ante un depredador que se agazapa astutamente bajo nuestros símbolos culturales. Y lo hace construyendo

⁴ Establecida en el 2002, mediante la Ley de Elecciones Regionales y aplicada desde ese mismo año. Consiste en efectivizar los derechos de participación política de los pueblos indígenas u originarios, en virtud del principio - derecho de igualdad y no discriminación. Su aplicación consiste en que, por lo menos, el 15 % de la lista de candidaturas a concejos provinciales y consejos regionales debe estar integrada por representantes de comunidades campesinas, nativas, y/o pueblos originarios ubicados en las provincias del departamento o región correspondiente.

y generalizando un sistema de valores que, al instalarse como “la percepción natural” de los fenómenos” (HERRERA, 2005, p. 14), cuyas consecuencias son las que estamos afrontando. Urge revertir estos procesos de negación sistemática hacia los aymaras en este caso (ALANOCA, 2024).

No podemos negar que, “pues el Perú es una república mestiza y criolla” (PORTOCARRERO, 2015, p. 258), desde esa plataforma se ha manejado a su suerte el país, que hoy estamos pagando esa factura. El criollismo y la aristocracia, bajo la cortina del indigenismo, establecieron cortinas y velos sistemáticos, para que los quechuas, aymaras y amazónicos no tengan representación en los espacios de poder. Por ello, establecieron la ley de partidos bajo sus medidas e intereses.

Con motivo del Bicentenario se han invertido recursos y esfuerzos poco productivos y benéficos para la población, para quienes aún no sienten ni encarnan la real independencia. Porque, el saber oficial ha representado incesantemente al poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social (querellas dinásticas en la aristocracia, conflictos parlamentarios en la burguesía); o incluso como el centro de una lucha entre la aristocracia y la burguesía (FOUCAULT, 1980). Se reproduce bajo los cánones castrenses y elitistas, al que los últimos acontecimientos de convulsión social desenmascaran esta situación de odio, racismo y discriminación en su máxima expresión. A un año de las elecciones generale, ya “nadie cree en nadie”, existe una fuerte indignación de la forma de hacer política desde los diversos sectores de la sociedad.

LA REPRESENTACIÓN AYMARA EN LOS ESPACIOS DE PODER

El sistema de democracia en el Perú es casi nuevo, para la diversidad de las culturas y lenguas más aun, es decir, a 200 años de la independencia del Perú, no se tiene en los espacios de representación democrática ni a un aymara sea varón o mujer que tenga legitimidad. Fuimos y fue representado por los “mistis”, aunque esto puede tener una connotación “egocéntrica”, pero, fue así, inclusive en espacios o en producción académica, es decir; “otros escribieron por nosotros” (ALANOCA, 2013, p. 29). Ya muchos estudios habían planteado: “la política suicida de quienes preferían ignorar la existencia del indio está punto de dar frutos. El indio se hace presente para que lo ignoren” (VALCARCEL, 1973, p. 121). Rastreado la historia de la representación democrática en el Perú, se

viene repitiendo, “el Parlamento, incluso bajo las presidencias más autoritarias, ha desempeñado un papel muy importante en la distribución de favores y en el reparto de prebendas” (BOURRICAUD, 1969, p. 37).

El Perú como país nació y se fundó con deuda y corrupción, donde la criollada limeña ha establecido los grupos de poder que van a apropiarse no sólo de la biodiversidad y su población, va a crear y recrear clanes, grupos y partidos políticos para controlar el Estado en el periodo de la vida republicana. Según Durand y Crabtree, estos regímenes y las élites del poder controlan y direccionan al Estado, al que muchos caudillos regionales, en este caso locales, fueron reclutados y captados para legitimar estos sistemas de control.

El periodo contemporáneo peruano de los últimos 40 años, del cual se dan testimonio nuestros informantes, tiene que ver con los hechos de corrupción vinculados directa e indirectamente los presidentes, es muy indignante el destino de ellos (tabla 1).

Tabla 1 - Presidentes del Perú 1980-2026.

Periodo	Presidente	Partido	Situación/Estado
1980-1985	Fernando Belaunde	Acción Popular	Fallecido
1986-1990	Alan García	APRA	auto suicidio
1990-1995	Alberto Fujimori	Cambio 90	Preso
1995-2000	Alberto Fujimori	Cambio 90-NM	Preso
2000-2000	Alberto Fujimori	Perú 2000	Preso
2000-2001	Valentín Paniagua	Acción Popular	Fallecido
2001-2006	Alejandro Toledo	Perú Posible	Preso
2006-2011	Alan García	APRA	auto suicidio
2011-2016	Ollanta Humala	Partido Nacionalista	Sentenciado
2016-2018	Pedro Pablo Kuczynski	PPK	Detención domiciliaria
2018- 2019	Martín Vizcarra	PPK	Investigado
2020-2020	Manuel Merino de Lama	Acción Popular	Renunciante
2020-2021	Francisco Sagasti	Partido Morado	Periodo complementario
2021-2022	Pedro Castillo	Partido Perú Libre	Detenido
2022-Actual	Dina Boluarte	Partido Perú Libre	Cuestionada

La historia de los presidentes en el Perú, son más militares, aristócratas, oligarcas y clanes de poder, no solo controlaban los partidos o grupos de poder,

sino las instituciones del Estado, los otros poderes, al que los aymaras, quechuas, amazónicos y afroperuanos no tenían acceso. Los partidos se movían y se constituían basándose en caudillos y personajes o clanes de poder, inclusive los símbolos y las siglas están hechos a su medida. Por ejemplo: PPK: Pedro Pablo Kuczynski, Peruanos Por el Cambio; T: Alejandro Toledo; O: Ollanta Humala; K: Keiko Fujimori, etc. En este escenario es letra muerta las normas que supuestamente reconocen el derecho de a la participación de los pueblos indígenas, pero estos son engañados y cooptados por estos grupos de poder (ALANOCA, 2024).

Al año 2026 la forma de representación en el poder legislativo se dará por senadores y diputados, pero bajo la lógica de partidos donde reza:

Los partidos políticos expresan el pluralismo democrático. Concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular, y a los procesos electorales. Son instituciones fundamentales para la participación política de la ciudadanía y base del sistema democrático.

Los partidos políticos son asociaciones de ciudadanos que constituyen personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto es participar por medios lícitos, democráticamente, en los asuntos públicos del país dentro del marco de la Constitución Política del Estado y de la presente ley⁵.

En el caso de la representación indígena en el poder ejecutivo ni legislativo, ni mucho menos en el poder judicial, nunca ha existido. Estos tres poderes, hoy más que nunca han perdido credibilidad y se ha desconectado de la realidad. En la actualidad el Perú en agonía donde se ha visualizado el modus operandi de la corrupción, como el caso de Odebrecht,

El modelo de influencias, con sus mecanismos legales e ilegales, logra penetrar el aparato burocrático en los tres poderes del Estado. Donde pueden comprar leyes o dictarlas y aplicarlas a su favor; es decir, el modelo institucionaliza los privilegios, los arreglos, la colusión y la corrupción, uno de los efectos más graves y evidentes de estas acciones. Por lo tanto, el modelo debe centrarse en el gobernante de turno (DURAND, 2018, p. 240).

⁵ Ley de Organizaciones Políticas, Ley N° 28094 (Publicada el 01 de noviembre de 2003).

Existe un rezago colonial en Puno, que se han convertido en algunos casos en “grindios” u otros se han blanqueado, quienes fueron parte y defiende sus grupos políticos o los clanes de poder familiar, es duro y cuesta asumir esta situación. En las comunidades aymaras, la población adulta se acuerda de Roger Cáceres Velásquez, quién fundó el Partido Frente Nacional de Trabajadores y Campesinos (FNTC), del cual fue candidato presidencial, representando a su mismo partido en las elecciones generales de 1980 y 1990. En las elecciones de 1985 participó como candidato de la Izquierda Nacionalista, fue electo congresista constituyente de la República para el período 1978-1980. Fue senador de la República en periodos legislativos continuos: 1980-1985, 1985-1990 y 1990-1992. Así mismo fue elegido en 1992 como miembro del Congreso Constituyente Democrático (CCD), para el periodo 1993-1995 y reelegido como congresista de la República para el periodo 1995-2000.

Otro de los personajes recordados es Gregorio Ticona Gómez, natural de Cachipucara (Ilave, El Collao), llegó a ser elegido congresista en el año 2000 por las filas de Somos Perú, luego se pasó a las filas del partido de Alberto Fujimori, por ello fue enjuiciado y fue una frustración para el pueblo aymara, “las organizaciones sociales, los liderazgos sociales y los actores políticos fueron blanco de dicha arremetida” (PAJUELO, 2016, p. 27). Las aspiraciones de Ticona Gómez, también eran aspiraciones del pueblo aymara.

Aunque la población aymara recuerda la presencia de otros personajes como diputados y senadores, el que ha generado cierto debate y burla fue Paulina Arpasi, una mujer aymara, manipulada por el Partido de la Alejandro Toledo, a pesar de que haya cumplido una labor poco contestataria y productivo en la lucha indígena. Fue por primera vez la presencia de una mujer con pollera,

No podemos ser ingenuos a los grandes grupos que perenemente han controlado los espacios de poder, “el Apra y el Estado, en tanto organizador de los exclusivos intereses del bloque oligárquico fueron factores determinantes del ordenamiento de la sociedad” (COTLER, 1988, p. 15). Hoy ya con el Partido de Fuerza Popular que controla el congreso, no existe ninguna representación del pueblo aymara, o alguien que pueda batallar la dignidad y el respeto del pueblo aymara. Claro, porque representan no a los pueblos quechuas, amazónicos, afroperuanos en este caso a los aymaras, sino se deben a sus partidos con votos de los electores de los pueblos originarios. En esa lógica se había

constatado que, "hay una jerarquización del poder el cual debe ser replanteado por la tan desprestigiada forma de hacer política en el ámbito local, regional y nacional" (ALANOCA, 2008, p. 30).

LA RESISTENCIA AYMARA EN LAS ELECCIONES GENERALES DEL 2026

El proceso de homogenización cultural, político, social, económico tuvo procesos de estigmas hacia los aymaras, sabemos que la república fue un proceso de homogenización del país, donde históricamente:

Los indios en el Perú no han sido ni son en la actualidad los hombres libres, los ciudadanos de los pueblos; ante sí los esclavos envilecidos de la raza naciente, los parias del Perú, el blanco de los abusos de las autoridades religiosas y políticas, las víctimas humildes del sable militar. Siempre humillados, siempre despreciados (TAMAYO, 1988, p. 23).

No podemos soslayar que, en "realidad, "indio" es, como en el resto de América, una categoría producida por el Estado, particularmente por el Estado colonial" (REMY, 2014, p. 23), esta situación se reproduce, no solo como categoría social, sino como político y económico, al que no podía ser sujeto de derechos. Frente a ese problema, Mariátegui sostuvo: "la solución del problema del indio tiene que ser una solución social, sus realizadores deben ser los propios indios" (MARIATEGUI, 1980, p. 33). Sin embargo, las formas de lucha o las estrategias políticas tienden a seguir esa vieja tradición de caudillismo, que se cobija en los discursos reivindicadores de folclorización. Muchas veces, "estas protestas quedan grabadas en la mente de los participantes y dan la vuelta a cualquier transformación de las estructuras sociales" (SRNICEK y ALEX, 2017). Si bien estos esfuerzos de radicalización y concientización son, en cierta medida, indudablemente importantes, como ocurrió en la lucha, primero por la tierra, luego por la educación y ahora por el poder, en este caso para los aymaras. Esto asiduamente fueron apagado de manera sistemática por los "indiólogos" o la academia "intelectual" que, "el cholaje blanco-mestizo que entre nosotros representa, como cipayo, a la "fiera blanca" de Europa, es una vil alimaña. Que ni siquiera ha podido hacer una Nación" (REINAGA, 2001, p. 150).

Por otro lado, “generalmente los historiadores del nativismo y del indigenismo y los críticos literarios han utilizado un criterio diminuto para realizar las investigaciones, incurriendo en una reducción empobrecedora de la producción escrita que tenía el mundo andino y la reivindicación de los aborígenes” (TAMAYO, 1988, p. 27). La academia en muchos casos se ha inhibido de encarar esta temática de democratización de la democracia, “a la luz de la ciencia y los valores civilizados, los pueblos nativos son valorados entonces como “abyectos” y “degenerados”, aprender que tienen derechos es para los pueblos indígenas “abrir los ojos”, darse cuenta de que han vivido en la oscuridad del engaño y la mentira” (PORTOCARREO, 2018, p. 51).

El proceso de categorización de “indio” a “campesino” está expresado con la Reforma Agraria donde el 24 de junio de 1969, el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas promulgó el Decreto Ley N° 17716. Dentro de los objetivos principales pretendía la eliminación del latifundio, del minifundio y de toda forma antisocial de tenencia de la tierra. Desde esa fecha en teoría cambiaría la situación del indio, por tanto, “la reforma agraria no solo redistribuyó el activo más importante para la producción agraria, la tierra, entre quienes la trabajaban; significó también un cambio en el estatus social y en la misma identidad de una buena parte de la población rural” (EGUREN, 2015), Velasco en su discurso sostenía:

Por responder al clamor de la justicia y al derecho de los más necesitados, es que la Ley de Reforma Agraria ha dado su respaldo a esa gran masa de campesinos que forman las comunidades indígenas que, a partir de hoy, abandonando un calificativo de resabios racistas y de prejuicio inaceptable, se llamarán comunidades campesinas⁶

El pueblo aymara aún “arrastra recuerdos traumáticos de pasados conflictos interestatales aún no cicatrizados, y concepciones obsoletas del principio de seguridad nacional” (LETAMENDIA, 2011, p. 102). Sin embargo, se mantienen esa capacidad creativa, por ello, la categoría de campesino con motivos de

⁶ Discurso anunciado por Juan Velasco Alvarado en el año 1969.

recuerdo de los 500 años de invasión occidental va a sufrir un cambio profundo progresivo, es decir ya tiene una connotación más holística, no se reduce al aspecto lingüístico o historicista.

Desde los espacios urbanos marginales se fueron recreando algunas estrategias, como: "la insurgencia de este caso es la experiencia que construyen los habitantes en el proceso de la interpretación de lo moderno y de su práctica desde la zona marginada, pero, no es un objetivo en sí para luchar contra la democracia hegemónica" (KUROMIYA, 2018), es decir, hay una redefinición de la cuestión identitaria. El abordaje sobre el pueblo aymara en el contexto peruano se ha reducido a la cuestión territorial, el cual de hecho que es importante. La historia nos evidencia que la creación de los centros poblados, distritos y provincias, respondieron a intereses de clanes locales que de alguna manera intenta mantenerse y acumular riqueza vía dádivas. Sobre ello, desde las universidades se sigue pensando que "el ingreso de los profesionales campesinos a la política, la economía, los medios de comunicación y la academia, entre otros campos de la sociedad, ha transformado la región de una forma comparable solamente con la transformación demográfica y territorial" (VILCA, 2019, p. 19).

La creación y la fundación de las organizaciones como la Unión de Comunidades Aymaras (UNCA), va a tener repercusiones interesantes en el respeto y la lucha por la dignidad colectiva. Puso en cuestionamiento a las organizaciones de corte y con matices de izquierda como la Confederación de Campesina del Perú (CCP), con su base en la región Puno que es la Federación Departamental de Campesinos de Puno (FDCP), que fue capturado por el Partido Unificado Mariateguista (PUM).

Del mismo modo la organización nacional Confederación Nacional Agraria (CNA) con su base con las ligas agrarias. Estas organizaciones, si bien es cierto que fueron plataformas o tribunas de algunos caudillos y mestizos para capitalizar adeptos, también fueron espacios de tránsito para llegar ser representantes de aymaras por medio de partidos, como Gregorio Ticona, Alberto Quintanilla, Javier Diez Canseco, entre otros personajes. No fueron espacios o partidos legítimos de los aymaras o quechuas, sino que convalidaban el sentimiento y pensamiento de los quechuas, aymaras y mestizos.

Muchos líderes de la lucha por la tierra han muerto en el intento como: Porfirio Suni, Bonifacio Cruz, Marcelino Pachari, entre otros. Aunque algunos

fueron absorbidos por los partidos políticos tradicionales y electoreros que nunca tuvieron en sus agendas la problemática del pueblo aymara. No está demás señalar, dos hechos que ha marcado el estigma es el 26 de abril del 2004 fue asesinado el alcalde de la provincia de El Collao-Ilave, a pesar de haber solicitado seguridad nunca fue atendido (PAJUELO, 2019; ALANOCA, 2013). No se ha responsabilizado a ninguno del gobierno de Toledo. El otro hecho que va a marcar la estigmatización hacia los aymara por algunos personajes del “rezago colonial”. Luego de exigir la anulación del Decreto Supremo N°083, estando como presidente de la República, Alan García Pérez, autorizó las operaciones de la empresa canadiense Bear Creek Mining Corporation y su proyecto minero Santa Ana en el distrito de Huacullani, provincia de Chucuito. La lucha fue liderada por Walter Aduviri Calisaya, en su condición de presidente de Frente de Defensa de los Recursos Naturales de la Zona Sur de Puno. Estas movilizaciones desencadenaron en graves consecuencias como la quema de diversas instituciones el día 26 del 2011, al que se ha denominado como “aymarazo”.

Aunque hay un resurgir de las poblaciones aymaras, pero, “la humillación y el desorden van de la mano: el mundo al revés trastoca las jerarquías, pone a los serviles en condición de mandones, y traza rutas ilegítimas de ascenso social” (RIVERA, 2018, p. 181). En ese sentido urge democratizar la democracia, la indignación parece ser generalizada en los pobladores, no solo de procedencia aymara, sino en la mayoría de los sectores.

Tabla 2 - Congresistas por Puno, periodo legislativo: 2016-2021.

Congresista	Lugar de procedencia	Partido o movimiento	Estudios
Lucio Ávila Rojas	Puno (Puno)	Fuerza Popular	Ciencias Económicas
Moisés Mamani Colquehuanca	Moho (Moho)	Fuerza Popular	—
Alberto Eugenio Quintanilla Chacón	Puno (Puno)	Frente Amplio	Sociología y Derecho
Edilberto Curro López	Pedro Vilca Apaza (Azángaro)	Frente Amplio	Educación
Oracio Ángel Pacori Mamani	Juliaca (San Román)	Frente Amplio	Comunicación e ingeniería económica

Nota: Elaborado según datos de la ONPE y JNE.

Hasta el 30 de setiembre del 2019 se estructuraba la representación puneña en el Congreso de la República para el periodo 2016-2021, sin excepción ellos representan a partidos políticos nacionales, a pesar de su procedencia puneña, como el caso de Moisés Mamani, que es proveniente de la provincia de Moho. Su presencia no tuvo ninguna incidencia y representación para el pueblo aymara.

Mientras los congresistas como Alberto Quintanilla y Lucio Avila, aparte de representar a sus partidos, representan al segmento del rezago mestizo puneño. Edilberto Curro y Oracio Pacori, son representantes del Partido de Frente Amplio, de hecho, que sus vinculaciones con su provincia de la zona norte de Puno, pero no expresa el sentimiento quechua. Aún es evidente, que “los pueblos indígenas han persistido frente a este modelo colonial, que no les ofrecía más que la explotación y el aniquilamiento físico, el tutelaje paternalista, el “blanqueamiento” y la asimilación cultural” (SANTOS, 2010, p. 15). Porque, “los actuales, desde allí también justifican (a través de “la nueva historia”) y construyen un paradigma, en el cual hay dos sujetos: uno colonizador, el otro colonizado” (OLMEDO, 2006, p. 42). Este Congreso fue disuelto por Martin Vizcarra. Luego de la disolución del Congreso, en enero de 2020 se llevaron a cabo las elecciones congresales extraordinarias, donde la representación parlamentaria quedaba de la siguiente forma (Tabla 3):

Tabla 3 - Congresistas por Puno, periodo legislativo extraordinario: 2020-2021.

Congresista	Lugar de Procedencia	Partido o Movimiento	Estudios
Yessica Apaza Quispe	Arequipa (Paucarpata)	Unión por el Perú	Administración y Marketing
Ruben Ramos Zapana	Huancané (Taraco)	Unión por el Perú	Farmacia y Bioquímica
Yvan Quispe Apaza	San Román (Juliaca)	Frente Amplio	Ingeniería Económica
Jesús Arapa Roque	Azángaro (Santiago de Pupuja)	Acción Popular	Arquitectura y Urbanismo-Ingeniería Civil
Irene Carcausto Huanca	Azángaro (Azángaro)	Alianza para el Progreso	Educación

Nota: Elaborado según datos de la ONPE y JNE.

El pueblo aymara no tuvo representación, a pesar de ser un periodo muy corto, las decisiones que se optan en diversos contextos de la función congresal no están ligadas o simplemente desconocen la realidad. Por tanto, esas decisiones

son contrarias a las necesidades y problemas que afronta las comunidades, centros poblados, barrios, es decir, en la dimensión temática y territorial.

La historia se repite en cada proceso electoral porque las reglas están descontextualizadas, no corresponden a la realidad o se ocultan otros intereses (Tabla 4):

Tabla 4 - Congresistas por Puno Período: 2021-2026.

Congresista	Lugar de Procedencia	Partido o Movimiento	Estudios
Carlos Javier Zeballos Madariaga	San Román (Juliaca)	Acción Popular	Ingeniería Civil
Jorge Luis Flores Ancachi	El Collao (Ilave)	Acción Popular	Arquitectura y Urbanismo-Ingeniería Civil
Flavio Cruz Mamani	Puno (Puno)	Perú Libre	Abogacía
Oscar Zea Choquechambi	Huancané (Taraco)	Perú Libre	Educación
Wilson Rusbel Quispe Mamani	San Román (Juliaca)	Perú Libre	Educación

Nota: Elaborado según datos de la ONPE y JNE.

El Congreso de la República sigue siendo un espacio de expresión de las prácticas políticas. Donde deberíamos estar representados la totalidad de los pueblos del Perú, es decir, no debería ser una distribución de representación de partidos como tenemos en la actualidad. Esa forma de presentación racista y discriminatoria requiere ser reformulada desde los propios actores quechuas, aymaras, amazónicos y afroperuanos. No para vengarnos ni con resentimiento, sino, apostar desde el “buen vivir” (ALANOCA, 2012), el *Allin Kawayas* o *Suma Qamaña*, desde las lenguas quechua y aymara.

Figura 1 - Partidos Políticos Inscritos en el Registro de Organizaciones Políticas, 2026.



Fuente: <https://portal.jne.gob.pe/portal/Pagina/Nota/17603>, 29, abril, 2026.

En la actualidad existe un total de 43 partidos políticos inscritos ante el Registro de Organizaciones Políticas (ROP) del Jurado Nacional de Elecciones (JNE), al cumplirse la fecha límite (12 de abril de 2025) para que logren esa condición con miras a las Elecciones Generales 2026 (EG 2026). Desde diferentes partidos se viene reclutando o captando algunos líderes de procedencia rural, campesina o indígena, pero siempre será a la medida de los ideales de los partidos. Ello implica que la población aymara será excluida y ausente en las elecciones generales del año 2026.

CONCLUSIONES

Es persistente la exclusión estructural, a pesar del reconocimiento formal de la diversidad cultural del Perú, el pueblo aymara sigue excluido de los espacios reales de poder político. La representación es simbólica, y no es efectiva, aunque han existido representantes puneños en el Congreso, estos han respondido a partidos nacionales y no han ejercido una representación sustantiva de las demandas del pueblo aymara. El Estado en sus tres poderes, ha perdido legitimidad frente a las poblaciones indígenas, particularmente por su incapacidad de atender demandas históricas y estructurales.

A un año de las elecciones generales a celebrarse el 12 de abril del año 2026, el sistema político electoral peruano aún no permite una representación efectiva de los pueblos originarios, replicando patrones coloniales de dominación, en ese marco hay una necesidad de reformular el Estado y sus instituciones desde una perspectiva intercultural, basada en el “buen vivir” (Suma Qamaña/ Allin Kawsay) y en las formas propias de organización indígena.

El resurgir de la identidad aymara no debe limitarse a lo folclórico o simbólico, sino convertirse en una plataforma para la acción política transformadora en los diversos aspectos y dimensiones; en ese contexto la participación implica que el sistema electoral debe incorporar la participación plena y directa de los 55 pueblos originarios, no es una limitante, sino una esperanza para el Perú de todas las sangres. Hay un cuestionamiento al papel de una academia que muchas veces ha actuado como cómplice del silenciamiento y la cooptación de las luchas indígenas.

REFERENCIAS

- ALANOCA, V., *et al.* Los aymaras del altiplano peruano en el bicentenario: representación y participación política. *Revista Española de Antropología Americana*, 54(1), 129-141. <https://doi.org/10.5209/reaa.88569>, 2024.
- ALANOCA, V. "Diversidad histórica y etnolingüística de los aymaras", in Francisco Letamendía (comp.), *Pueblos y fronteras en los Pirineos y el altiplano andino*, Madrid, Fundamentos, p. 285-296, 2011.
- ALANOCA, V. "Nación aymara". *Repensar el Perú desde Ilave*, Puno, Impresiones Cadena del Sur, 2008.
- ALANOCA, V. *Conflictos aimaras*, Puno, Universidad Nacional del Altiplano, 2013.
- ALBÓ, X. *Raíces de América: el mundo Aymara*, Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- ARDILES, J. *Aimarazo: Conflicto social penalizado*, Lima, Acierto gráfico, 2020.
- ARPASI, P. *Una luchadora aymara en el congreso*, Lima, Editora Palomino, 2006.
- AYALA, J. *Wancho Lima*, Lima, San Marcos, 2005.
- BATTHYÁNY, K. *Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2023.
- BONFIL, G. *México profundo. Una civilización negada*, México, Conaculta, 2001.
- BOURRICAUD, F. "Notas sobre la oligarquía peruana", in Francois Bourricaud, Jorge Bravo, Henry Favre y Jean Piel (eds.), *La oligarquía en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1969.
- CALDERÓN, E. *Análisis de la justicia comunitaria en el altiplano boliviano contemporáneo: el caso de Ayo Ayo como estrategia política de impunidad*, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, 2011.
- CEPLAN, *Plan bicentenario: El Perú hacia el 2021*, Lima, Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, 2011.
- COTLER, J. "Los partidos políticos y la democracia en el Perú", in Luis Pasara y Jorge Parodi (eds.), *Democracia, sociedad y gobierno en el Perú*, Lima, Centro de Estudios de Democracia y Sociedad, 1988, p. 151-192.
- DEGREGORI, C. *Diversidad cultural, El comercio*, 2004.
- DEGREGORI, C. I. *Ilave: Desafíos de la gobernabilidad, la democracia participativa y la descentralización*, Lima, Grupo Propuesta ciudadana, 2004.
- Discurso anunciado por Juan Velasco Alvarado en el año 1969.
- DOMENICO, B. *Identidad aymara en el Perú*, Lima, Horizonte, 2017.
- DURAND, F. *Odebrecht la empresa que captura gobiernos*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018.
- DURAND, F. y CRABTREE, J. *Élites del poder y captura política*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2017.
- EGUREN, F. ¿Campesino, indígena o agricultor familiar?, *Revista Agraria* 174, 7-9, 2015.

- ESCOBAR, A., *et al.* Perú ¿país bilingüe?, Instituto de Estudios Peruanos, 1975.
- FAIRLIE, A. (Ed.). El Perú visto desde las ciencias sociales, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016.
- FOUCAULT, M. Microfísica del poder, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1980.
- GALEANO, E. Las venas abiertas de América Latina, México, Siglo XXI, 2003, p. 182.
- HERRERA, J. De habitaciones propias y otros espacios negados, Bilbao, Instituto de Derechos Humanos. 2005.
- JACOBSEN, N. y DOMÍNGUEZ, N. Juan Bustamante y los límites del liberalismo en el Altiplano: La rebelión de Huancané (1866-1868), Lima, Asociación de Servicios Educativos Rurales, 2011.
- KUROMIYA, A. Vivienda, modernidad y concepciones de la ciudadanía en una ciudad del sureste de México. *Revista de Antropología Social*, 28: 23-50, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5209/RASO.63765>.
- LETAMENDÍA, F. El indigenismo en Suramérica: los aymaras del altiplano, Madrid, Fundamentos, 2011.
- MARIÁTEGUI, J. C. Peruanicemos al Perú, Lima, Amauta, 1980, p.47.
- MELGAR, R. "Globalización y cultura en América latina. Crisis de la razón y de la axiología patrimonial", in Rafael Pérez-Taylor (comp.), *Antropología y complejidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- MINISTERIO DE CULTURA, Base de datos de los pueblos indígenas u originarios, Lima, Ministerio de Cultura, 2023.
- OLMEDO, O. Paranoimara, La Paz, Plural, 2006.
- ORTIZ, A. Descolonizar las ciencias sociales, Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2017.
- PAJUELO, No hay ley para nosotros. Gobierno local, sociedad y conflicto en el altiplano el caso llave, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2009.
- PAJUELO, R. Un río invisible, Lima. Ríos Profundos, 2016.
- PANFICHI, A. "Prólogo", in Morgan Quero (coord.), in *El Perú en los inicios del siglo XXI: cambios y continuidades desde las ciencias sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- PORTOCARRERO, G. Desde lejos, lo cercano. Reflexione sobre el Perú. Lima, Peisa, 2018.
- PORTOCARRERO, G. La urgencia de decir "nosotros", Los intelectuales y la idea de nación en el Perú republicano, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015.
- QUIJANO, A. Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú, Lima, Mosca azul editores, 1980.
- RIVERA, S. Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina, Buenos Aires, Tinta Limón, 2018.
- ROMERO, E. El descentralismo, Lima, Tarea, 1987.
- SANDOVAL, P. y AGÜERO, J. "Introducción", in María Remy, *Conflictos y cambios en la sociedad rural*, Lima, Ministerio de Cultura, 2014.
- SANTOS, B. Descolonizar el saber, reinventar el poder, Montevideo, Trilce, 2010.

- SANTOS, B. Justicia entre saberes. epistemologías del sur contra el epistemicidio, Madrid, Morata, 2017.
- TAMAYO, J. Liberalismo, indigenismo y violencia en los países andinos (1850-1995), Lima, Universidad de Lima, 1988.
- VALCÁRCEL L. E. Ruta cultural del Perú, Lima, Universo, 1973, p. 121.
- VILCA, P. (ed.). Puno en el siglo XXI: Desarrollo, ambiente y Comunidades. Lima, Servicios Educativos Rurales, 2019, p. 19.
- WALLERSTEIN, I. Geopolítica y geocultura, Barcelona, Kairós, 2017.

MÃOS QUE FALAM: LIBRAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA ADULTA EM PROCESSOS DE PSICOTERAPIA

Niciani Santos Melo

Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)

Marcos Teles do Nascimento

Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO)

RESUMO

A base da psicologia é a comunicação, dessa forma, as sessões de psicoterapia necessitam de conteúdo, isso só ocorre por meio do diálogo. Mediante a isto, esse artigo tem como objetivo analisar como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode auxiliar na inclusão da pessoa surda adulta nos processos de psicoterapia, bem como, compreender a Libras e a pessoa surda; a psicologia e os processos de inclusão aos surdos; relacionar a importância da Libras na formação do psicólogo para o atendimento desse público. O método utilizado tem caráter bibliográfico, com cunho qualitativo e objetivo exploratório. Por meio desse estudo científico, foi possível perceber a real luta da comunidade surda pela quebra de barreiras comunicacionais, que também se apresenta em psicoterapia, a importância da formação em Libras para os psicólogos desenvolverem uma prática inclusiva e como a Libras é imprescindível nesse processo. Além do exposto, verificou-se a necessidade da psicologia e os profissionais dessa área se desenvolverem e adaptar sua prática para cumprir com o dever de promover saúde e qualidade de vida as pessoas e coletividades, eliminando quaisquer formas de negligência.

Palavras-chave: Libras; pessoa surda; inclusão; psicoterapia.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o meio oficial de comunicação e expressão da pessoa surda, legalizada pela Lei de N° 10.436 no dia 24 de abril de 2002. A constituição da lei visa reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como sendo de natureza visual-motora com sua própria gramática e estrutura, permitindo que os surdos se comuniquem e se relacionem de forma plena na sociedade (Brasil, 2002). Além disso, a promoção da Libras e o reconhecimento da cultura surda são fundamentais para inclusão social e para garantia dos direitos dos surdos. A última citada é rica e diversa, com suas próprias tradições, valores e maneiras de se comunicar, ela é essencial para que os surdos possam se identificar e se sentir parte de uma comunidade. A Libras não é somente uma língua, é muito mais que isso, é um meio de construção da identidade surda. Ao valorizar a diversidade linguística e cultural, estamos construindo uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Levando em consideração que a comunicação é imprescindível para socialização dos seres humanos é perceptível que a comunidade surda sofre e tem enfrentado barreiras relacionadas a falta de comunicação com os ouvintes, devido a falta de conhecimento em Libras. As barreiras linguísticas e culturais muitas vezes dificultam esse processo, deixando os surdos em desvantagem quando se trata de acessar os serviços de saúde mental (Moreira; Santos; Nascimento *et al.*, 2020).

Os mesmos estão sujeitos a enfrentar algumas adversidades psicológicas como consequência da falta de inclusão e acessibilidade, por exemplo: depressão, ansiedade, fobia social, além disso pode-se apresentar problemas de ordem emocional, como: baixa estima, dificuldade na manutenção de relacionamentos amorosos, baixa produtividade no trabalho e vários outros que podem afetar a qualidade de vida e saúde mental das pessoas surdas (Santos, 2017).

É evidente as dificuldades e prejuízos que podem ser gerados a essa comunidade, assim como também é evidente a necessidade de suporte psicológico para manutenção da saúde mental, no entanto, grandes são as dificuldades de encontrar psicólogos letrados em Libras para proporcionar uma psicoterapia especializada para o sujeito surdo. A inclusão efetiva de pessoas surdas em processos de psicoterapia é de suma relevância para que esse público encontre

um espaço no qual possam expressar suas emoções, explorar suas experiências de vida e receber apoio psicológico adequado.

Partindo desse pressuposto, este trabalho foi desenvolvido tendo como pergunta-problema: “Como a Libras pode auxiliar no processo de inclusão da pessoa surda adulta em processos de psicoterapia?” Tendo como principal ideia compreender a relevância de psicólogos bilíngues, com formação e experiência com a língua de sinais, aptos a prestar assistência aos pacientes surdos. O objetivo geral consiste em analisar como a Libras pode auxiliar na inclusão da pessoa surda adulta nos processos de psicoterapia. Os objetivos específicos se definem em: compreender a Libras e a pessoa surda, entender a psicologia e os processos de inclusão aos surdos e relacionar a importância da Libras na formação do psicólogo para o atendimento da pessoa surda.

A motivação para elaboração desse trabalho se deu devido ao vínculo pessoal da autora com o tema, sendo a mesma, uma entusiasta da comunicação em Libras. Ao aprender o básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) se tornou perceptível a lacuna na formação acadêmica, além disso, outra motivação foi a insuficiência de pesquisas científicas com essa temática, o que reforça a invisibilidade das demandas psicológicas das pessoas surdas por falta de interação comunicativa em Libras.

Este artigo se torna relevante para evidenciar a luta da comunidade surda, ressaltar o compromisso do psicólogo com a inclusão às diversidades e contribuir como pesquisa na área, pois, conforme mencionado acima, é um tema pouco recorrente em pesquisas. Para além de todos os pontos de importância da construção desse artigo aqui citado, vale ressaltar que é um meio de proporcionar mais visibilidade para comunidade surda que devido à falta de inclusão e acessibilidade podem vir a ser alvo de preconceito e discriminação.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O presente artigo se classifica como uma pesquisa de caráter bibliográfico que consiste em uma elaboração com base em materiais já existentes, construídos principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002). Além disso, é

uma pesquisa de cunho qualitativo, uma abordagem metodológica utilizada em ciências sociais e humanas para compreender fenômenos sociais complexos e explorar a natureza subjetiva das experiências humanas (Rey, 2011). Possui objetivo exploratório, ou seja, “Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002).

Os materiais que serviram como dados para a construção deste artigo se caracterizam como: livros; artigos; leis e sites oficiais dos últimos 25 anos que foram resgatados nos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico; Scientific Electronic Library Online (SciELO); Biblioteca Virtual de saúde (BVS) e PubMed. Utilizando como descritores, as seguintes palavras-chave: “Libras”; “pessoa surda”; “inclusão” e “psicoterapia”. A catalogação dos materiais teve como critério de seleção as informações no que diz respeito a Libras como meio de inclusão da pessoa surda em processos de psicoterapia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Língua Brasileira de Sinais e a pessoa surda

A existência dos surdos no mundo é secular, há relatos da presença de surdos na Bíblia, um dos livros mais antigos (Santos; Cordeiro; Vale, 2018). O percurso histórico dos surdos remonta um longo processo de luta. A princípio esse público era visto como inútil, incapaz e monstruoso, o que os levou a serem sacrificados como oferenda a deuses, ou serem jogados em rios e penhascos.

Por volta do século XVI começa-se a admitir a possibilidade de aprendizagem dos surdos, com isso, alguns pedagogos se empenham em trabalhar com esse público, o que demonstra um forte atraso sobre pensar em práticas inclusivas. À medida que os anos foram passando, mudanças foram adquiridas, as pessoas começaram a reconhecer o sujeito surdo, sua capacidade de desenvolver-se e contribuir na e com a sociedade (Nascimento; Seixas, 2021).

Alguns personagens são importantes na trajetória de reconhecimento e inserção dos surdos na sociedade, como: Gerolamo Cardano do século XVI, alegava que a pessoa surda era possível ser doutrinação por meio do uso de imagens; o médico Johann Conrad Amman (1669-1724) estudou técnicas de leitura labial e oralização; o abade francês Charles Michel de l'Épée é considerado

“pai dos surdos” defendia ser possível o processo de aprendizagem por meio de sua comunicação natural, criando assim a primeira escola pública do mundo para surdos, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris no ano de 1760. L’Épée propiciou uma sucessão de progressos e estudos sobre a educação dos surdos (Santos; Cordeiro; Vale, 2018).

Witkoski (2015) afirma que após o congresso de Milão em 1880, foi compreendido o oralismo como o melhor método de ensino, com isso, os surdos eram obrigados a deixar de usar a Libras. Na década de 70 os sujeitos surdos se uniram fortemente com o objetivo de apresentar para sociedade que se viam como um grupo linguístico e cultural diverso e não como pessoa com deficiência passando a exigir mudanças na metodologia de ensino.

A comunidade surda brasileira com muita luta e resistência conseguiu por meio da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento da Libras como língua oficial, o que lhes permite comunicar e se expressar de forma legal (Witkoski, 2015). Anos depois surge o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O decreto aqui referido, apresenta a seguinte compreensão do sujeito surdo:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005, cap. I art. 2º).

Segundo o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) deficiência auditiva é definida como a perda de audição em ambos os ouvidos, que pode ser parcial ou total, com uma queda de 41 decibéis ou mais, conforme medido em um audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Para muitas pessoas surdas, a surdez não é vista como uma limitação e tampouco uma deficiência, mas como uma característica identitária (Witkoski, 2015). No entanto, a legislação geralmente classifica a surdez como uma deficiência, o que pode ter implicações em termos de direitos, acessibilidade e políticas públicas. Essa classificação é baseada em critérios médicos e sociais que visam garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a recursos e

apoio, mas também pode ser vista como inadequada ou reducionista por parte da comunidade surda.

Como é possível notar, há uma distinção entre deficiência auditiva (DA) e surdez, no entanto, os sujeitos com ambas condições podem fazer uso da língua de sinais como sua primeira língua e também ser componente da cultura surda. Esta última citada é compartilhada por um grupo de surdos e/ou ouvintes que possuem a mesma meta, uma das maiores características dessa cultura consiste no uso da Libras (Santos; Cordeiro; Vale, 2018). Desta forma, Sousa *et al.* (2021), vem trazer a compreensão que a cultura surda se faz por meio da socialização e contato entre os surdos e ouvintes, utilizando a língua de sinais na qual, desenvolvem sua identidade social, ampliando suas características, vivendo suas crenças, valores, leis, morais e lutas, assim, por meio da cultura surda, esse público compreende e modifica o mundo com o objetivo de torná-lo acessível, para isso fazem uso das associações dos surdos, com elas se promovem movimentos, as mesmas podem ser diversas assim como seus objetivos.

Conforme pontuado acima, a deficiência auditiva consiste em graus da perda de audição que pode ser leve, moderada, severa e profunda, podendo se apresentar em ambas as orelhas. É comum o uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e outras tecnologias a fim de ampliar a audição e comunicação. A surdez consiste na perda da audição severamente fazendo com que a audição residual seja insuficiente, prejudicando a compreensão do discurso. Desta forma, Riterbusche, Maffini e Gonçalves (2021, p. 4) ressalta a diversidade da perda auditiva, assim como a singularidade do reconhecimento do sujeito nessa condição:

As pessoas surdas não fazem parte de um grupo homogêneo, é importante salientar que existe diferentes tipos de perdas auditivas, e conseqüentemente, formas singulares de compreensão das condições e modos de existência de cada pessoa (Riterbusche; Maffini; Gonçalves, 2021, p. 4).

Partindo desse pressuposto é comum encontrar deficientes auditivos que se identificam como surdo, pois, embora possuam audição residual e a possibilidade de usar aparelhos auditivos, alguns optam por fazer uso da língua de sinais como sua primeira língua, ao invés de oralizar, essa escolha está vinculada ao

interesse de participar da luta pelos direitos da comunidade surda. Para além disso, vale ressaltar que cada indivíduo possui sua forma singular de se enxergar e viver no mundo. “Seja na singularidade, seja na comunalidade, as diferenças existem desde que existimos, pois são elas, inclusive, que nos tornam, que nos possibilitam ser quem somos” (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022, p. 125).

No que diz respeito aos indivíduos surdos que mesmo sendo surdos, preferem se identificar como deficientes auditivos, aqueles que se conectam à abordagem socioantropológica da surdez argumentam que esses indivíduos internalizaram a visão clínico-terapêutica da surdez. Assim, ao adotarem a terminologia “deficiente auditivo”, eles buscam se distanciar do estigma associado à surdez, que, segundo a perspectiva clínica, implica uma maior incapacidade em comparação as pessoas com deficiência auditiva. É importante ressaltar que a negação da identidade surda é uma atitude comum entre muitos familiares de pessoas surdas e suas redes de convivência, que optam por denominar seus filhos como indivíduos com deficiência auditiva em vez de surdos, tentando afastar-se do preconceito ligado a essa condição (Witkoski, 2015).

Santos, Cordeiro e Vale (2018) apontam que pesquisas mostram que os termos usados refletem duas visões distintas do indivíduo. A mais comum, especialmente nas áreas terapêutica, de saúde e educacional, é a perspectiva patológica e reabilitadora, exemplificada pelo termo Deficiente Auditivo (DA), que implica a necessidade de normalização do indivíduo. Os defensores dessa abordagem argumentam que o contato com a língua de sinais deve ser evitado, pois acreditam que isso prejudica o aprendizado da língua portuguesa, promovem a oralização em vez da utilização da língua de sinais.

Em síntese ao que foi exposto no que diz respeito à surdez e à deficiência auditiva, Lobato (2024) apresenta um pequeno manual da diversidade da surdez, onde ela instrui que os primeiros citados são os indivíduos que possuem perda profunda da audição e utilizam Libras como forma de comunicação, o segundo referido está relacionado aos sujeitos que possuem perda auditiva leve a severa, a qual usufruem de aparelhos auditivos e conseguem desenvolver a fala em português. Conforme a autora expõe, para ambos os grupos, a perda sensorial é idêntica: trata-se da ausência de audição sem variações nas frequências. No entanto, na prática, esses termos são considerados sinônimos.

A autora continua e apresenta as seguintes caracterizações dos grupos de surdos e pessoas com deficiência auditiva, Lobato (2024):

Surdos sinalizantes que usam Libras como principal idioma.
Surdos oralizados que usam Português como principal idioma.
Surdos bilíngues que usam ambos os idiomas.
Surdos unilaterais possuem perda num só ouvido e audição natural no outro. Têm português como principal idioma, mas podem ser bilíngues por escolha.
Pessoas com deficiência auditiva de graus leve e moderados, não costumam se ver como surdos (Lobato, 2024).

Em se tratando de terminologias adequadas, Costa (2024) direciona a atenção dos ouvintes ao abordar terminologias adequadas, é fundamental ter cuidado para evitar o uso de termos desatualizados ou inadequados, como “surdo-mudo”, “mudinho”, “portador de deficiência” e “surdinho”. O contexto da surdez, assim como o de outras comunidades minoritárias ou com características específicas, é marcado por uma diversidade de valores e modos de vida que enriquecem a sociedade.

É relevante citar que minorias são todas as pessoas que não conseguem acessar direitos básicos, assim como aquelas que são marginalizadas por pertencerem a grupos que não se alinham ao padrão estabelecido (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022).

Witkoski (2015, p. 73) pontua sobre a terminologia surdo-mudo:

Observa-se que a nomeação de surdo-mudo é inadequada, tal qual a denominação de deficiente auditivo. Neste sentido, ressalta-se que também a terminologia “deficiente auditivo” é considerada inapropriada pelos sujeitos surdos, que desde a década de 1970, comprometidos com a luta por direitos linguísticos, educacionais e sociais, que lhes permita equidade de condições, se definem como surdos (Witkoski, 2015, p. 73).

Sousa *et al.*, (2021) a comunidade surda possui uma cultura que se difere da cultura dos ouvintes, pois a forma que os surdos percebem, interagem e modifica o mundo a sua volta é única. Uma das características mais notáveis dessa distinção é a utilização de uma língua diferente da língua falada, que no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

As línguas de sinais são universais, o que as torna diversas. Se diferenciam de acordo com os espaços geográficos e as culturas nacionais. A Libras tem origem da língua de sinais francesa e assim como outras línguas, possui expressões que se diferenciam de região para região, o que é conhecido como regionalismo linguístico. A mesma possui parâmetros que formam os sinais, como: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, expressão facial e/ou corporal, orientação/direção, grafia, datilologia (alfabeto manual), verbos, frases e pronomes pessoais. Ou seja, a combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto do corpo ou no espaço onde os sinais são feitos é o meio pelo qual a Língua Brasileira de Sinais se concretiza visivelmente (Menezes; Feitosa, 2015).

A Lei nº 10.436/2002 apresenta a caracterização da Libras:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, art. 1).

Santos, Cordeiro e Vale (2018, p. 35) “As línguas de sinais são línguas naturais e não são gestos soltos, possuem um sistema linguístico pertencente a uma modalidade visual-espacial”. Assim é possível compreender que a Libras tem características únicas que refletem a cultura e a identidade dos surdos brasileiros. Utiliza sinais feitos com as mãos, expressões faciais e outros elementos corporais para transmitir significados. Além de ser uma forma de comunicação, Libras é também um importante símbolo da luta pelos direitos da comunidade surda. Sua oficialização e a inclusão de sua aprendizagem nas escolas são passos fundamentais para garantir a acessibilidade e igualdade de oportunidades para surdos na sociedade (Nascimento; Seixas, 2021).

Witkoski (2015) a língua possui uma variedade de sinais que representam palavras, conceitos e até mesmo frases inteiras. A sua aprendizagem não é apenas uma questão de linguística, mas também envolve compreensão cultural, já que a cultura surda tem suas próprias tradições, histórias e formas de interação social. Por fim, é importante ressaltar que a promoção da Libras e a valorização da comunidade surda são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A educação bilíngue, que oferece o ensino de Libras

e do português, é um modelo que tem sido defendido para melhor atender às necessidades dos estudantes surdos. Erroneamente a Libras é comparada a mimica, ou gestos simples, como apontar objetos e direções, no entanto, a mesma possui gramática complexa e bem definida com a finalidade de regular a forma que os sinais serão compostos e combinados, criando o significado. Piloto (2024, p. 15):

A Libras é distinta do português não apenas por sua modalidade visual-gestual, mas também por possuir uma estrutura gramatical própria, incluindo gramática, sintaxe e morfologia específicas. A gramática da Libras envolve regras para a formação de sinais e frases, enquanto a sintaxe determina a ordem e a estrutura dos sinais dentro das frases. A morfologia, por sua vez, estuda a formação e a modificação dos sinais. Essa estrutura própria faz da Libras uma língua completa e independente, não uma simples tradução do português (Piloto, 2024, p. 15).

A comunidade surda desbrava uma luta intensa há anos e apesar da conquista de várias leis, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece oficialmente a Libras, o Decreto nº 5.296/2004 que estabeleceu prerrogativas para acessibilidade de pessoas com necessidades, sendo algumas destas direcionadas para pessoa surda e/ou pessoa com deficiência auditiva. Em 2010 a Lei nº12.319 foi regulamentada a profissão do tradutor e intérprete de Libras. A Lei nº13.146 de 2015 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece prerrogativas como o direito do sujeito surdo à educação bilíngue. (Brasil, 2002; 2004; 2010; 2015). Embora se tenha algumas leis e decretos em prol da comunidade surda Witkoski (2015, p.67) evidencia:

A lacuna entre o previsto na legislação e o que vigora na realidade, pode ser ilustrada por meio de diferentes situações. Um exemplo é a quase absoluta falta de intérpretes em Língua de Sinais nos serviços de saúde pública, a ausência de legenda ou janela em Libras em significativa parte da programação televisiva brasileira (Witkoski, 2015, p. 67).

O surdo, ator, palestrante e multiartista Gabriel Isaac, apresentou recentemente em sua rede social um conteúdo atual sobre o termo “Deaf Power” que traduzido para o português significa “Poder Surdo” que possui o seguinte

símbolo (<0/). Esse símbolo (<) faz referência a posição do braço, (0) simboliza o rosto e por fim, a (/) simboliza o outro braço levantado, em conjunto esse símbolo se configura conforme mostra a imagem abaixo. Segundo Gabriel, o propósito é promover o empoderamento e o protagonismo das pessoas surdas, demonstrando que elas são capazes de realizar qualquer tarefa, pois a surdez não é um obstáculo em suas vidas. O conceito de “Deaf Power” simboliza o orgulho e a força da identidade surda. Muitos influenciadores digitais e políticos adotam esse símbolo em eventos sociais para representar a comunidade surda e reafirmar sua identidade, cultura, língua e o orgulho de ser surdo (Isaac, 2024).

Imagem representativa da expressão “Deaf Power”, que possui o seguinte símbolo (<0/):



Fonte da imagem: Direitos autorais, Giavillegas. <https://petletras.paginas.ufsc.br/2024/06/05/deaf-power-simbolo-de-resistencia-surda-nos-tempos-de-greve/>.

Gabriel reconhece que o empoderamento e autoconhecimento é um processo, ou seja, se desenvolve com o tempo. Levando em consideração que atualmente a sociedade tem muito o que desconstruir para enxergar os surdos como um ser humano capaz de se desenvolver, participar e socializar de forma equânime e igualitária em sociedade, se utiliza essa expressão que possui um relevante significado para comunidade surda em sua luta (Isaac, 2024).

Em 2023 o Jornal da USP lançou uma matéria a qual evidenciava que “[...] mais de 10 milhões de cidadãos apresentam a deficiência e 2,7 milhões têm

surdez profunda, ou seja, não escutam nada.” (Lemos, 2023). Lemos em sua pesquisa, também evidencia que a Organização Mundial da Saúde estima que 1 bilhão de pessoas terá deficiência auditiva até o ano de 2050.

É possível observar uma estimativa crescente desse público e embora essa minoria tenha lutado historicamente até a atualidade em busca de seus direitos, essa luta continua visando a garantia de direitos, reconhecimento e inclusão. Essa batalha abrange várias dimensões, incluindo linguística, cultural, educacional e social (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022).

A Psicologia e os processos de inclusão aos surdos

As diversidades podem ser entendidas como construções que resultam de interações sociais e culturais. O conceito de “diversidade” origina-se do termo em latim “diversitas”, que engloba uma ampla gama de significados relacionados às diferenças e variações. Esse termo abrange não apenas a noção de dessemelhança, mas também a ideia de pluralidade e variedade, refletindo a complexidade das experiências humanas (Lapolli; Paranhos; Willerding, 2022). Essa pluralidade pode ser observada em diversos contextos, como nas diferenças étnicas, culturais, sociais e individuais que enriquecem a convivência humana.

Partindo do conceito de diversidade, é possível detectar que as diferenças se manifestam em todo e qualquer ser humano, no entanto, quando a sociedade detecta pessoas que fogem do padrão normativo, o preconceito atua por meio dos indivíduos desenvolvendo um papel feroz. Nishiyama, Lima, De Souza (2024, p. 6):

[...] o preconceito como um fenômeno eminentemente psicológico, ou seja, que parte do indivíduo. Todavia, há que se ponderar que o preconceito, ainda que possa ser expresso e vivenciado pelos sujeitos, é consequência de um conjunto de estigmas e estereótipos que se constroem nas relações sociais. Ainda assim, essa visão considera que a origem do preconceito estaria nas interações entre os sujeitos e nos processos de socialização. No caso do preconceito com relação às pessoas surdas, haveria tão somente uma falta de conhecimento pessoal sobre a aquisição linguística dessas pessoas, assim como sobre a identidade e cultura surda, desconsiderando que há dimensões políticas mais profundas envolvidas nesse processo (Nishiyama, Lima, De Souza, 2024, p. 06).

Como as autoras devidamente salientam, a questão do preconceito enfrentado por pessoas surdas pode ser amplamente atribuída a uma carência de entendimento sobre a maneira como essas pessoas adquirem suas habilidades linguísticas, bem como sobre suas identidades e culturas específicas. Entretanto, é importante reconhecer que essa falta de conhecimento não ocorre apenas em um nível superficial. Existem, na verdade, camadas políticas mais complexas que influenciam e perpetuam essas percepções equivocadas. Isso implica que para realmente abordarmos o preconceito, precisamos ir além da mera falta de informação e considerar as dinâmicas sociais e políticas que moldam a forma como a surdez é vista e tratada na sociedade. A partir do preconceito estrutural, que remonta todo um percurso histórico, o sujeito tende a ser excluído. Compreendamos a exclusão pelo prisma de Costa e Ianni (2018, p. 84).

A exclusão social não se esgota na desigualdade social, pois são múltiplos os fatores que corroboram para que ela aconteça. Assim, a exclusão pode e deve ser compreendida como um processo pluridimensional que segrega e inferioriza um indivíduo ou um grupo perante sua comunidade e seu território. Sua base de segregação está nos valores dominantes da sociedade (Costa e Ianni, 2018, p. 84).

A segregação consiste na separação de grupos de indivíduos com base em características específicas. Para o povo surdo essa batalha é enfrentada arduamente há anos e lamentavelmente a segregação ainda é presente em seus dias atuais. Witkoski (2015) apresenta, em seu livro, por meio do percurso histórico, a luta da comunidade surda. Nele são apresentadas como o povo surdo foi segregado da educação, da interação e participação em sociedade, Witkoski (2015) apresenta, em seu livro, por meio do percurso histórico, a luta da comunidade surda. Nele são apresentadas.

Por anos, a falta de compreensão sobre a surdez e os modos de comunicação propiciaram ações preconceituosas que culminaram na exclusão de surdos em grupos sociais, afetando de diversas formas a vida do povo surdo, tendo como um dos principais reflexos na construção da sua identidade. É importante mencionar que a identidade se constrói por meio das interações sociais e das vivências do sujeito (Nishiyama; Lima; Pereira, 2024). As experiências negativas

relacionadas ao preconceito podem limitar o desenvolvimento social e pessoal dos indivíduos surdos.

Os estereótipos reduzem os surdos às ideias preconcebidas, como a incapacidade de se comunicar ou participar plenamente da vida social, possibilitando discriminações e a exclusão dificultando ainda mais a construção de uma identidade robusta e positiva entre os surdos. Costa e Ianni (2018, p. 100) apresenta três eixos que compõem a categoria exclusão social, dentre elas está o “estereotipado”:

O terceiro indivíduo em vulnerabilidade é o estereotipado, que está inserido na dimensão do estigma. Trata-se dos que possuem alguma característica indesejada socialmente. São indivíduos rotulados, que sofrem preconceitos e, portanto, sofrem para serem aceitos na sociedade. Para alguns casos, há políticas de inclusão, como nos casos dos negros, índios, deficientes, sujeitos em sofrimento psíquico, dentre outros. Entretanto, mesmo com políticas públicas a eles dirigidas, sem a alteração do imaginário social, eles não conseguem, de fato, ser efetivamente aceitos (Costa e Ianni, 2018, p.100).

A comunidade surda vive atualmente em muitos espaços sociais o que se compreende como integração, que consiste no ato de reunir indivíduos de diferentes grupos. Embora essa interação ofereça uma certa convivência, não se garante que todos tenham as mesmas oportunidades ou que as barreiras sejam interiormente removidas. Witkoski (2015) evidencia esse fato quando após o Congresso de Milão, a educação dos surdos era obrigatoriamente por meio do oralismo, pois a Língua de Sinais era proibida. Essa foi uma atitude exagerada de integrar o povo surdo.

Na atualidade, é corriqueiro situações que visam a integração surda. No entanto, pouca ou quase nenhuma acessibilidade é ofertada a essa população. Para comunidade surda, é imprescindível a adoção de algumas estratégias que possibilitem a comunicação e inclusão, como, por exemplo: presença de intérpretes de Libras nos ambientes; profissionais capacitados com conhecimento em Libras; legendas em vídeos, apresentações e palestras; materiais em formato acessível, impresso, digital e audiovisuais em Libras; uso de tecnologia assistiva, como aplicativos e plataformas que suportem a comunicação em tempo real como intérpretes. É válido ressaltar que a Lei nº 10.436/2002

evidencia que deve ser garantido atendimento e tratamento adequado para esse público (Brasil, 2002).

A inclusão social vai muito além de uma mera formalidade; ela requer uma transformação significativa nas atitudes e na comunicação que permeiam nossa sociedade. É fundamental reconhecer que existe diversas barreiras atitudinais e comunicacionais que dificultam a plena integração das pessoas com deficiência. Essas barreiras não apenas limitam o acesso a oportunidades, mas também impactam diretamente a qualidade de vida e a participação plena dessa população nas esferas social, econômica e cultural (Pereira, 2020). Inclusão é assegurar que todos, independentemente de suas características pessoais, tenham acesso a oportunidades e participação plena na sociedade, promovendo um ambiente que respeite a diversidade e elimine barreiras para que todos se sintam pertencentes e possam contribuir ativamente.

Diante todos os pontos aqui citados a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009, p. 05, art. II) pontua:

Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009, p. 05, art. II).

A partir do remonte histórico apresentado nesse presente trabalho, que ressalta a luta da comunidade surda, é possível perceber que mesmo com a constituição de vários decretos, leis e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é perceptível que a sociedade possui um longo percurso de desenvolvimento e desconstrução de estigmas, estereótipos e ideologias para respeitar e incluir os surdos. Coimbra (2003, p.14):

Penso que para que possamos nos implicar um pouco mais efetivamente com algumas transformações temos que começar a colocar em análise esse lugar saber-poder que ocupamos. Para tal, é com nossas próprias práticas que poderemos desnaturalizar as "verdades" que nos aprisionam, as dicotomias e binarismos que ajudamos a construir em nosso cotidiano (Coimbra, 2003, p. 14).

Desta forma, a atuação do psicólogo vem contribuir significativamente com esse processo, visando a inclusão dos surdos em sociedade. O Código de Ética Profissional do Psicólogo (2014, p. 07) apresenta os princípios fundamentais do psicólogo:

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos. II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Código de Ética Profissional do Psicólogo, 2014, p. 07).

A prestação de serviços para pessoas surdas envolve uma reflexão ética significativa para os psicólogos. Trata-se de assegurar que a comunicação entre o profissional e o paciente surdo seja clara e eficaz. Este desafio ético exige que os psicólogos considerem cuidadosamente os métodos e práticas que utilizam, para garantir que o paciente compreenda plenamente as informações e orientações fornecidas. A clareza na comunicação é essencial para a eficácia do tratamento e para o respeito aos direitos do paciente, destacando a necessidade de uma abordagem sensível e adaptada às necessidades específicas das pessoas surdas. Na ausência de psicólogos capacitados recorre-se aos intérpretes. A formação de tradutores/intérpretes de Libras é legalmente garantida para apoiar a educação de pessoas surdas. Esses profissionais devem ser fluentes em Libras e Português, garantindo uma comunicação eficaz entre surdos e ouvintes (Cordeiro, 2021).

A presença de um terceiro durante a sessão pode interferir significativamente, fazendo com que o paciente omita detalhes cruciais sobre sua real demanda (Silva; Carmo, 2016). “Ao mesmo tempo, o ato de interpretar pode ter sentimentos pessoais do profissional intérprete, não provando a fidedignidade naquilo que está sendo transmitido” (Noboli; Abrão, 2022). O Código de Ética Profissional do Psicólogo (2014) ressalta o dever do psicólogo em respeitar o sigilo profissional para proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações com os quais tenha contato no exercício de sua profissão.

O papel do psicólogo na inclusão de surdos é fundamental e multifacetado. A inclusão de indivíduos surdos na sociedade exige uma compreensão profunda das especificidades culturais, linguísticas e sociais dessa comunidade, e os psicólogos podem contribuir de diversas maneiras dentro de suas possibilidades de atuação. Sendo assim, é necessário que o profissional seja fluente em Libras, gerando uma melhor compreensão e comunicação, a fim de garantir as melhores formas de intervenção para essa população. O uso da língua de sinais pelo psicólogo realça no surdo o sentimento de valorização, aceitação e respeito (Moreira, 2020).

A Psicologia clínica deve estar presente e ativa dentro dessa comunidade, promovendo a inclusão, o respeito, a liberdade, a dignidade, a igualdade e a integridade do ser humano (Noboli e Abrão, 2022). Segundo o autor a psicoterapia ao ser conduzida de forma efetiva propicia qualidade de vida aos surdos. Cordeiro (2021, p. 17) ressalta que “a inclusão promove o respeito às diferenças”.

Riterbusche, Maffini, Gonçalves (2021, p. 2) “é responsabilidade da psicologia se posicionar frente às desigualdades e buscar ampliar o acesso das pessoas aos serviços de saúde”. Dessa forma, a Psicologia deve assumir seu lugar e dever, visando a inclusão do público surdo em psicoterapia por meio do uso da Libras.

A importância da Libras na formação do psicólogo para o atendimento da pessoa surda

Nascimento (2023) traça em seu livro, o percurso histórico da Psicologia e todo o desenrolar do fazer profissional ao longo dos anos em prol do aprimoramento da atuação. O autor também pontua a necessidade de rever e planejar uma nova matriz curricular, sendo essa responsabilidade das instituições de ensino superior, de captar as demandas sociais emergentes a partir do contexto social atual. Nascimento (2023) pontua: “[...] É importante perceber que, diante de quase setenta anos da regulamentação profissional, a psicologia passou por diversos momentos em busca de uma profissão mais próxima das demandas sociais emergentes”.

O autor reconhece por meio dos seus estudos que a Psicologia enquanto profissão necessita olhar para as demandas emergentes, assim, para qualificar

adequadamente os profissionais, a matriz curricular necessita ser reformulada, proporcionando para os acadêmicos contato com conteúdos atuais (Nascimento, 2023). Os estudos do autor aqui referido corroboram com o Censo de Psicologia Brasileira de 2022, na qual o Conselho Federal de Psicologia observou transformações significativas na estrutura da profissão, com ênfase no surgimento de novas áreas de atuação e práticas em evolução. Essas mudanças ressaltam a necessidade de um diálogo aprofundado sobre os desafios que a formação e a atuação profissional enfrentam atualmente (Bastos; Oliveira; Soares, 2022).

Embora haja visto avanços até o momento, ainda se torna necessário repensar a formação profissional que visa a inclusão, equidade e igualdade. O Decreto nº 5.626 prevê a inclusão de Libras nos cursos de formação de professores e em cursos de fonoaudiologia. Nos demais cursos de ensino superior e de educação profissional, a Libras é uma disciplina optativa (Brasil, 2005).

No entanto, sendo a Libras uma língua completa, cabe a reflexão: A Libras sendo ministrada como uma disciplina optativa, a carga horária seria suficiente para proporcionar conhecimento sobre a identidade surda, comunidade surda e a prática fluente da língua, capacitando profissionais para atender esse público? Souza e Sotero (2023) responde a esse questionamento ressaltando que a carga horária proposta pelas universidades é insuficiente, pois, é necessário aprender a língua e compreender a identidade surda. É válido ressaltar que o estudo da Libras excede a compreensão do vocabulário e da gramática da língua, é necessária uma visão inclusiva (Mazzu-Nascimento; *et al*, 2020).

É comum que as disciplinas optativas sejam ofertadas ao final do curso. Dessa forma, o autor expõe a importância de disciplinas de comunicação serem ministradas no início do curso. Mazzu-Nascimento, *et al* (2020, p. 5):

[...] É razoável assumir que disciplinas de comunicação assumem grande importância quando administradas no início do curso, possibilitando que as habilidades de comunicação e a relação profissional de saúde-paciente sejam pensadas desde o início da graduação e sirvam de alicerce para o desenvolvimento das habilidades técnicas (Mazzu-Nascimento; *et al*, 2020, p. 5).

Na atuação clínica do psicólogo utiliza-se da escuta clínica, mas como essa escuta clínica será possível para as pessoas surdas sinalizantes? O psicólogo, utiliza-se primordialmente por meio do sentido da visão, já que é sabido que

alguns surdos não são oralizados. Dessa forma, o profissional deve ater-se à fluência na língua de sinais, para que a comunicação aconteça. Esse compromisso exige muita responsabilidade, tendo em vista que a atuação do psicólogo em clínica ocorre por meio do diálogo, o profissional necessita de uma boa fluência, para compreender e transmitir informações, coesas e claras (Cordeiro, 2021).

A falta de fluência do profissional pode tornar a experiência frustrante e incômoda para ambas as partes, além de haver a possibilidade de afetar os processos subjetivos do surdo. Bastos, Oliveira e Soares, (2022) ressalta no Censo de Psicologia Brasileira que a diversidade enriquece a pesquisa na área da Psicologia, assim como, também permite que diferentes metodologias sejam empregadas. Os autores sugerem que a flexibilidade e pluralidade são essenciais para formação e atuação dos psicólogos, promovendo uma prática mais rica e abrangente.

Tendo em vista que um grande número de profissionais é formado excepcionalmente para atender ao público ouvinte, torna-se evidente que muitos surdos sofrem com demandas psíquicas por falta de profissionais capacitados. Riterbusche, Maffini e Gonçalves (2021) em sua pesquisa ressalta os desafios do trabalho do psicólogo com as pessoas surdas. Um ponto relevante mencionado é o agir ético-político do psicólogo:

[...] é preciso fortalecer na formação profissional o agir ético-político em defesa da garantia de acesso a informações e serviços de saúde pelas pessoas surdas. Sendo assim, a equidade seria alcançada a partir do reconhecimento e preparo dos profissionais para suas especificidades. Além disso, considerar a interseccionalidade que compõe os modos de vida desse público (Riterbusche; Maffini; Gonçalves, 2021, p. 5).

Souza, Sotero (2023) propõe uma análise para os profissionais em formação:

[...] Deve-se pensar que os profissionais em formação devem analisar constantemente se sua prática e sua preparação estão sendo inclusivas e se estão em concordância com os princípios elementares do Sistema Único de Saúde: a universalidade, a equidade e a integralidade.

É importante ressaltar que o papel do psicólogo, no contexto clínico, não pode jamais ser o de mediar a relação terapêutica. Dado que a Língua Brasileira

de Sinais é a única forma de atendimento viável, tanto o cliente quanto o psicólogo precisam se expressar de forma autêntica, sem intermediários, suposições, gestos ou mímicas, evitando tentativas inadequadas de compreender o surdo de maneira imprecisa (Zitalena; Tavares, 2023, p. 4275).

É importante entender as diversas perspectivas e necessidades das pessoas de forma aprofundada. Para melhor atender às demandas das pessoas, é fundamental que haja uma compreensão profunda e empática de suas realidades, o que pode levar à uma oferta de serviços e informações mais eficazes e inclusivas. Refletir sobre as formas de ver as necessidades e potencialidades das pessoas de forma singular, compreendendo os múltiplos significados e efeitos ao ofertar informações e serviços (Riterbusche; Maffini; Gonçalves, 2021).

Jorgue, Pizato e Rodrigues (2022) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre o atendimento psicoterapêutico da pessoa surda e descobriram que:

As pesquisas revelaram grandes dificuldades do surdo vivenciar sua singularidade numa sociedade majoritariamente constituída por ouvintes totalmente despreparada para compreendê-los. A Psicologia se mostraria mais eficaz promovendo intervenções assertivas e inclusivas nas vidas desses indivíduos em qualquer fase do desenvolvimento. Tanto em crianças e adolescentes, quanto em adultos, a Psicologia poderia contribuir positivamente para a aceitação da identidade surda; o acolhimento dos familiares; auxiliar nos conflitos que o surdo vivencia frequentemente e intensamente consigo mesmo e com a sociedade (Jorgue; Pizato; Rodrigues, 2022, p. 201).

O psicólogo tem a responsabilidade de criar um ambiente favorável na psicoterapia, que permita ao indivíduo surdo acessar seus direitos e atender suas necessidades no processo de desenvolvimento de seu potencial. A inclusão e o cuidado terapêutico do surdo dependem da afirmação dos direitos humanos e da superação das barreiras de comunicação, sendo a Libras considerada uma ferramenta essencial nesse contexto (Zitalena; Tavares, 2023).

É necessário enfatizar a responsabilidade e o compromisso do psicólogo em seu ofício. O Código de Ética apresenta, como princípio fundamental, uma atuação profissional baseada na promoção da saúde, qualidade de vida

e eliminação de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Código de Ética Profissional do Psicólogo, 2014).

O processo formativo dos acadêmicos de Psicologia passou por mudanças, no entanto, ainda é necessário continuar adaptando e atualizando as matrizes curriculares, para preparar o profissional para as demandas emergentes (Nascimento, 2023). Aos profissionais formados e atuantes cabe a reflexão se sua prática é inclusiva conforme Souza e Sotero (2023) sugere.

Assim, a Língua Brasileira de Sinais é a ferramenta que proporciona a inclusão da pessoa surda em psicoterapia, no entanto, essa responsabilidade também deve ser das instituições superiores e dos profissionais. Um psicólogo bilíngue fluente em Português e Libras age como um agente de transformação, atuando como ponte entre ouvintes e não ouvintes proporcionando atendimento acolhedor, livre de preconceitos e especializado (Souza; Sotero, 2023).

Mazzu-Nascimento, *et al* (2020) realizou um estudo descritivo e transversal com a finalidade de identificar como é a formação de profissionais da saúde quanto a Libras, a partir desse estudo o autor concluiu o seguinte:

Observou-se fragilidade na formação dos profissionais de saúde em relação à disciplina de Libras, evidenciada pela falta de padronização quanto aos períodos ofertados e à reduzida carga horária. Essa fragilidade é um elemento que restringe a comunicação entre profissionais de saúde e pacientes surdos, prejudicando o atendimento integral e contribuindo para o cenário de invisibilidade da população surda na atenção à saúde (Mazzu-Nascimento, *et al*, 2020, p. 7).

Oferecer um cuidado que abrange aspectos mentais e considerar as diversas variáveis que constituem a individualidade de cada ser humano é um processo intrinsecamente complexo. Essa complexidade se intensifica ao se analisar os elementos relacionados à língua e à linguagem, uma vez que ambos desempenham um papel fundamental no entendimento e na comunicação entre as pessoas. Além disso, é crucial reconhecer que essa abordagem deve contemplar a liberdade de expressão, permitindo que cada sujeito manifeste suas ideias e sentimentos de maneira autêntica e respeitada. Assim, cuidar da saúde mental de alguém não pode ser dissociado de um entendimento profundo das nuances da comunicação e da diversidade humana (Zitalena; Tavares, 2023).

Os autores continuam pontuando que é necessário “[...]sensibilidade nas estratégias para que os indivíduos em sua pluralidade e necessidade sejam alcançados ética e politicamente” (Zitalena; Tavares, 2023, p. 4277). O povo surdo tem sido silenciado, enfrentando as barreiras comunicacionais em diversos contextos de sua vida. Assim a comunidade surda tem desempenhado grandes lutas ao longo dos anos para que sua língua seja reconhecida e respeitada, assim como sua cultura e identidade. Uma forma de auxiliá-los nessa luta é prestar assistência psicológica especializada.

Diante da necessidade, as bandeiras de gênero e raça estão presentes e são as mais antigas. No entanto, outras bandeiras estão sendo incluídas, assim como a atuação do psicólogo nelas (Pérez-Nebra; Carvalho-Freitas, 2022). Dessa forma, a Psicologia é uma profissão com grande potencial de contribuição e fortalecimento da saúde mental dos indivíduos, para que haja engajamento social em prol da luta pelas minorias, com o objetivo de alcançar o bem-estar social, a igualdade e garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações expostas nessa produção científica, percebe-se a luta do povo surdo e como as barreiras comunicacionais geram diversos prejuízos e sofrimentos psíquicos, ressaltando a necessidade de psicoterapia. No entanto, a Psicologia e os profissionais da área necessitam desenvolver-se e adaptar-se para exercer tal profissão em prol de uma Psicologia inclusiva, não somente aos surdos, mas às diversidades.

Os poucos materiais publicados sobre psicoterapia inclusiva para surdos, a quantidade microscópica de profissionais qualificados (bilíngue) aptos a desenvolver seu ofício para a comunidade surda e as poucas instituições acadêmicas que possui a Libras como disciplina na matriz curricular de capacitação dos estudantes do curso de psicologia, revela a necessidade de desenvolvimento da Psicologia e dos profissionais que exercem tal profissão, em prol da realização de uma psicoterapia inclusiva aos surdos, assim como evidencia a pouca visibilidade que a Psicologia vem empenhando às demandas psicológicas desse público.

É sabido da existência de várias bandeiras de minorias, como de gênero e raça, bem como as discussões e ações realizados para benefício desse público. No entanto, embora a luta do povo surdo seja vivida há séculos, nota-se que a população, os profissionais e o poder público necessitam conhecer e capacitar-se para incluir o sujeito surdo e garantir seus direitos, pois, mesmo com o passar dos séculos esse público ainda é marginalizado e negligenciado.

Diante desse exposto, torna-se plausível as seguintes reflexões aos psicólogos: Todas as diversidades possuem meios e espaços igualitários para discutir e defender suas causas? Até que ponto as barreiras enfrentadas pelo povo surdo não são limitações dos ouvintes, por preconceito, discriminação e não aceitação de um meio alternativo de comunicação? Corriqueiramente, os indivíduos surdos são classificados como pessoas com deficiência; no entanto, os mesmos conseguem se comunicar plenamente em Libras e se esforçam diariamente para compreender e se comunicar com os ouvintes, mas quanto esforço os ouvintes empenham em aprender Libras?

Esse artigo, se torna pequeno diante das diversas possibilidades de aprofundamento desse conteúdo, ao mesmo tempo em que se torna relevante e significativo para dar visibilidade às demandas surdas e ao dever do psicólogo em se posicionar diante das desigualdades e buscar ampliar o acesso das diversidades aos serviços de saúde. A autora dessa produção científica acredita que a melhor alternativa para buscar equidade na disposição dos serviços de saúde mental será por meio da capacitação dos profissionais em Libras, pois essa língua é um meio comunicacional potente para ter acesso à subjetividade dos indivíduos surdos e, assim, contribuir profissionalmente. Por fim, é importante destacar que o silenciamento não produz mudança; a comunidade surda pode e deve comunicar-se e ser acolhida por uma Psicologia diversa.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V.; OLIVEIRA, I. f.; SOARES, I. S. O que fazemos. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Quem faz a psicologia brasileira?** um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: [s. n.], 2022. v. 2, cap. O trabalho em psicologia: em que áreas de atuação nos inserimos? p. 13-31.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [S. l.], 2 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

Brasil. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº Nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). [S. l.], 1 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 1 set. 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). [S. l.], 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 1 set. 2024.

Código de Ética Profissional do Psicólogo. Conselho Federal de Psicologia, Resolução CFP Nº 010/05, 2014.

COIMBRA, C. M. B. **Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades.** Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 6-17, 2003.

CORDEIRO, N. A. **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LIBRAS NO BRASIL.** 2021. Dissertação de Mestrado.

COSTA, J. C. da *et al.* **Inclusão laboral da pessoa surda: a relação educação/trabalho.** 2024.

COSTA, J. S. da *et al.* Exclusão social da pessoa surda: Possíveis impactos psicológicos. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 19, p. 86-97, 2020.

COSTA, M. I.; IANNI, A. M. **Individualização, Cidadania e Inclusão na Sociedade Contemporânea: Uma análise teórica.** São Bernardo do Campo - SP: UFABC, 2018.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Unic/Rio/005, janeiro, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISAAC, G. **Você sabe o que significa “Deaf Power”!? <0/:** Vem aprender nesse vídeo. [S. l.], 11 out. 2024. <https://www.instagram.com/>. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DA9eJtOh75L/>. Acesso em: 14 out. 2024.

JORGE, L. A.; PIZATO, E. C. G.; RODRIGUES, V. O atendimento psicoterapêutico de pessoas surdas: desafios e possibilidades da comunicação em libras. **Conhecimento & Diversidade**, v. 14, n. 34, p. 187-203, 2022.

LAPOLLI, É. M.; PARANHOS, W. R.; WILLERDING, I. A. **Diversidades o bê-a-bá para a compreensão das diferenças.** 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2022. 144 p.

LEMOS, S. Mais de 10 milhões de brasileiros apresentam algum grau de surdez: A lesão pode ser bem significativa na idade adulta, principalmente entre os idosos, uma vez que pode levar à demência, se não detectada, apontam especialistas. **Jornal da USP**, [s. l.], 21 ago. 2023. DOI <https://jornal.usp.br/atualidades/mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-apresentam-algum-grau-de-surdez/>. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=674626>. Acesso em: 11 out. 2024.

LOBATO, L. **Pequeno Manual da Diversidade da Surdez**. [S. l.], 13 out. 2024. <https://www.instagram.com/>. Disponível em: <https://www.instagram.com/laklobato/>. Acesso em: 14 out. 2024.

MAZZU-NASCIMENTO, Thiago *et al.* Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology-communication research**, v. 25, p. e2361, 2020.

MENEZES, J. E.; FEITOSA, C. R. **Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. 2. ed. rev. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

MOREIRA, A. C. *et al.* psicologia e surdez: desafios da demanda clínica. **Congresso Internacional. Seminário de Educação Bilíngue para Surdos.**, Bahia, 4 maio 2020.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, C.; NASCIMENTO, D.; CESAR, F. S.; ALVES, L. P.; SANT'ANNA, L. N. **Psicologia e surdez: desafios da demanda clínica**. Congresso Internacional. Seminário de Educação Bilíngue para Surdos., Bahia, v. 2, 4 maio 2020.

NASCIMENTO, J. A.; SEIXAS, J. A. **Deficiência Auditiva e Surdez: do abandono a inclusão**. Boletim de conjuntura, Boa vista, v. 8, 2021.

NASCIMENTO, M. T. do. **Formação da Psicologia Brasileira, Currículo e as Demandas de Violência por Motivação Religiosa**. São Paulo: Dialética, 2023. 188 p.

NISHIYAMA, B. H.; LIMA, M. D.; PEREIRA, M. de S. Psicologia, preconceito e representações sobre a pessoa surda: um diálogo necessário. **Revista Psicologia Política**, v. 24, 2024.

NOBOLI, A. F.; ABRÃO, L. G. M. **O atendimento psicológico clínico para surdos: uma revisão bibliográfica**. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 1, p. 1192-1207, 2022.

PEREIRA, V. A. Inclusão escolar: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, v. 1, n. 1, p. 21-33, 2020.

PÉREZ-NEBRA, A. R.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Compromisso e engajamento social. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Quem faz a psicologia brasileira?** um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: [s. n.], 2022. v. 2, cap. Engajamento em questões sociais no exercício profissional da Psicologia, p. 201-213.

POLITO, A. R. da S. **A falta de inclusão da comunidade surda nos atendimentos psicológicos**. 2024.

REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

RITERBUSCHE, C. da S.; MAFFINI, G.; GONÇALVES, C. dos S. Equidade e saúde mental: desafios do trabalho do psicólogo com as pessoas surdas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e48410414208-e48410414208, 2021.

SANTOS, I. B. dos *et al.* **A qualidade de vida de surdos adultos usuários de LIBRAS de Curitiba e região metropolitana**. 2017.

SANTOS, M.; CORDEIRO, S.; VALE, J. **Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. [S. l.]: Purandu, 2018.

SILVA, A. M. S.; CARMO, M. B.B. **Desafios na atenção psicológica a surdos utilizados da LSB em Salvador – BA.** Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 5(2), 184-192, 2016.

SOUZA, A. A. de S.; SOTERO, G. C. A importância do ensino de Libras na formação em psicologia: por uma promoção de saúde inclusiva e efetiva frente à surdez. **Mnemosine**, v. 19, n. 1, 2023.

SOUZA, M. de N. da S.; BRITO, M. D. O.; JUNIOR, E. B. de O.; CARVALHO, M. C. de A.; MIRANDA, L. S.; NASCIMENTO, M. G. P. **Cultura surda.** RACE - Revista de Administração do CESMAC, Maceió, v. 10, p. 123, página 125-126, 2021.

ZITALENA, T. G.; TAVARES, T. B. O público surdo excluído da psicoterapia: um desencontro entre o compromisso ético-político da psicologia e a falta de acessibilidade no setting terapêutico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 4267-4282, 2023.

WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à Libras: Língua, história e cultura.** [S. l.]: UTFPR, 2015.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM TURMAS MULTISSERIADAS

Ivana Maria da Piedade Gomes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Gláucia Caroline Silva-Oliveira
Universidade Federal do Pará (UFPA)

RESUMO

Objetivo: Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas no Ensino de Ciências da Natureza em turmas multisseriadas do ensino fundamental em escolas do campo, Bragança, Pará, que atendam aluno com autismo. **Métodos:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva com a participação de 20 professores que atuam do primeiro ao quinto ano nestas escolas que atendiam alunos autistas. Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico contendo questões abertas e fechadas para inferir sobre os alunos TEA, aspectos da formação docente, as práticas de ensino de Ciências e os sentimentos relacionados à docência neste contexto. **Resultados:** Os resultados revelaram formação adequada e busca por capacitação. Os professores demonstram esforço contínuo para adaptar suas práticas. Sentimentos positivos como motivação, esperança e alegria foram predominantes. A maioria utiliza recursos visuais, jogos didáticos e atividades práticas como principais estratégias de ensino. Conteúdos mais concretos e próximos da realidade dos alunos, como meio ambiente, solo e animais, apresentam maior facilidade para serem trabalhados. Enquanto que os mais abstratos, como sistema solar e reprodução, apresentaram maiores desafios. Apesar das dificuldades, sentimentos positivos como motivação, esperança e alegria foram predominantes entre os docentes. **Conclusão:** A pesquisa evidenciou que, mesmo diante de desafios estruturais e formativos, os professores demonstram sensibilidade, criatividade e compromisso com a inclusão, promovendo práticas significativas no ensino de Ciências em contextos multisseriados e inclusivos.

Palavras-chave: Ciências naturais; multiano; neurodivergente; TEA; docência.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no Brasil passou por várias transformações ao longo do tempo, de uma cópia do modelo europeu com transmissão engessada de conteúdo, pouco a pouco foi cedendo lugar à experimentação como estratégia de ensino, a abordagem passou a ser mais interdisciplinar, enfatizando a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Nas últimas décadas, o ensino de Ciências tem se consolidado como uma área importante no currículo escolar brasileiro (ARAÚJO, 2023). Há uma busca pela promoção da alfabetização científica, ou seja, o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos estudantes compreender e se envolver criticamente com conceitos científicos que permeiam as suas realidades.

E esse desenvolvimento não pode estar acessível apenas para uma parcela de estudantes que habitam as áreas urbanas e detém certa condição socioeconômica e de acesso às escolas. Considerando a diversidade de contextos de vida que afetam sobremaneira a educação, pode-se citar o acesso à educação em áreas de difícil acesso e rurais, com pequeno número de estudantes. Nestes locais, o multisseriado é um tipo de organização escolar que emerge como estratégia para evitar o fechamento de escolas e garantir o direito à educação às pessoas que vivem nesses locais remotos (PANNI; DUARTE, 2021). Nesse tipo de organização escolar, estudantes de diferentes anos escolares compartilham, simultaneamente, o mesmo espaço (sala de aula) e o mesmo professor regente. Há pontos positivos e negativos relacionados a esse tipo de organização. Mas, somando-se a este contexto não se pode esquecer-se da diversidade de aprendizes com suas múltiplas inteligências, suas diferentes formas de aprender, de se expressar e de interagir. E nesse ponto, destacam-se as pessoas neurodivergentes, que compreende as condições de dispraxia, dislexia, trissomia do cromossomo 21, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e principalmente, o transtorno do espectro autista (TEA) (FAVACHO; SANTOS, 2023). Situações complexas que requerem do professor uma atuação cada vez mais atualizada, sensível, perspicaz e versátil para que se alcance um processo de aprendizagem inclusivo e de qualidade.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo registrar aspectos que envolvem a prática docente no ensino de ciências em salas multisseriadas,

que atendem alunos autistas no município de Bragança, Pará. Tendo como foco principal identificar as estratégias e recursos didáticos empregados pelos docentes neste contexto educacional, bem como os conteúdos de ciências da natureza que apresentam maior dificuldade e facilidade, e os sentimentos que envolvem a prática docente neste contexto.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AS DEMANDAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento das políticas de inclusão tem demandado muitas mudanças no cenário educacional, nas três últimas décadas no Brasil. Cada vez mais, tem-se evidenciado a importância de garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças e necessidades que as pessoas apresentem. Assim, leis, regulamentos e decretos têm sido criados para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com diferentes necessidades, incluindo aqueles com deficiência, dificuldades de aprendizagem, condições de saúde específicas, entre outros.

A partir do século XIX, a educação das pessoas com deficiência passou a ser cogitada. Mesmo em sistemas segregacionistas, foi a partir das escolas especializadas (1950) que as pessoas com deficiência puderam iniciar a sua trajetória educativa, embora estas escolas fossem especiais e o ensino considerado apenas como um serviço assistencial (BUENO *et al.*, 2023). Com o passar do tempo, um movimento social lutava pela inserção da pessoa com deficiência na escola regular. Desse modo, as pessoas com deficiência passaram a frequentar as escolas regulares, mas vivenciando uma situação de integração em que os alunos deveriam se adaptar as rotinas e condições da escola (NOGUEIRA, 2009).

A Constituição Federal de 1988 trouxe conquistas para educação inclusiva garantindo o direito à educação para todos, sem distinção de qualquer natureza, e reconheceu a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mas, um documento de repercussão mundial, a Declaração de Salamanca (1994) veio lançar luzes sobre a educação inclusiva, onde líderes de diversos países se comprometeram em lançar esforços para promover a educação inclusiva e garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou necessidades.

A partir de então, no Brasil pode-se observar o florescimento das políticas em prol da educação inclusiva como se pode observar na apresentação de princípios e normas relacionadas à inclusão educacional, ressaltando a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e a garantia de atendimento educacional especializado definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). O estabelecimento de diretrizes e orientações para a implementação da educação inclusiva, com o objetivo de garantir a educação de qualidade para todos os estudantes com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), onde o Brasil ratificou essa convenção internacional, que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. Na regulamentação do atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica para pessoas com deficiência por meio do Decreto nº 7.611/2011.

As mudanças neste cenário educacional, também se refletiram nas demandas por uma formação de professores mais adequada para atuar nesta realidade. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabeleceu que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação contemplasse e discutisse sobre pontos importantes sobre a inclusão, a educação especial e o atendimento educacional especializado. Assim, diversos cursos livres, treinamentos e cursos de pós-graduação começaram a serem ofertados, bem como a inclusão dessas discussões no currículo comum dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. A partir de 2015, disciplinas voltadas para educação inclusiva começaram a ser integrada a grade curricular dos cursos de formação de professores. Dessa forma, surgiram novas disciplinas como Educação Especial e Inclusiva, Educação Inclusiva, Adaptações Curriculares para inclusão; Educação e diversidade cultural, Educação inclusiva: direitos humanos e cidadania, Tópicos Especiais em Ensino e Aprendizagem; e outras já existentes passaram a discutir as questões como diversidade de aprendizagens, neurodesenvolvimento e metodologias de ensino como as disciplinas de Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Didática, Metodologia de Ensino, Avaliação Educacional (DE OLIVEIRA, 2022; TASSA *et al.*, 2023). Tais alterações permitem que os futuros professores compreendam a importância da inclusão no contexto mais amplo da prática pedagógica e desenvolvam

competências para planejar e adaptar suas aulas de forma inclusiva e garantir o acesso a uma educação para todos.

Outras leis mais recentes tem fomentado a construção de um cenário social mais inclusivo, como a Lei 13.977, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2020). A Lei de 14.626 em 2023 que prevê atendimento prioritário para pessoas com transtorno do espectro autista, com mobilidade reduzida e doadores de sangue.

MULTISSERiado E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O Brasil é um país de dimensões continentais, seu território apresenta uma diversidade de ambientes e áreas de difícil acesso. Embora a maioria da sua população esteja concentrada em centros urbanos, cerca de 15% dela está em áreas rurais (PNAD, 2015). Dessa forma, o acesso à educação a estas pessoas se faz por meio das escolas do campo, que pode ser compreendida como: *"aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo"* (Art.1º, Brasil, 2012. p.81).

Devido a evasão, o baixo número de alunos e o alto custo para se ofertar as várias séries de ensino, a multisseriação é uma estratégia empregada para garantir o acesso a educação para estes estudantes (PARENTE, 2014). Com base nesses dados, a multisseriação funciona com um sistema de organização em que o docente atua na mesma sala, mas atendendo estudantes de várias séries de forma simultânea (PANNI; DUARTE, 2021).

No entanto, embora seja uma forma de atender a realidade que se apresenta, a qualidade do ensino em turmas multisseriadas dividi opiniões. Teruya *et. al.*, (2013) e Panni e Duarte (2019, 2020) são autores que discutem tais aspectos e relatam que de um lado há uma visão preconceituosa, colocando-a como um modelo de "segunda categoria" (TERUYA *et. al.*, 2013, p. 573) e "ultrapassado" e que só existiria devido a condições extremamente adversas: número reduzido de alunos falta de professores, entre outros (PANNI; DUARTE, 2019, p. 75) e há outra visão que a coloca como inovadora e desafiadora, que incita a uma mudança nas formas de pensar o ensino desatrelando-o do modelo seriado.

Por esta última ótica, Panni e Duarte (2020) ressaltam que a multisseriação “é um modelo de organização escolar curricular e metodológico desafiador para o docente, pois diante de tal organização o professor reinventa o espaço escolar, suas metodologias, currículo e avaliações” (PANNI; DUARTE, 2020, p. 230). Dessa forma, deve ser concebido de forma independente da seriação, pois somente assim, ele poderá se efetivar de forma mais autônoma, abraçando de forma mais efetiva a natureza diversa de aprendizes que vivenciam tal realidade.

Santana e Sedano (2022) em seu trabalho sobre Ensino de Ciências em classes multisseriadas apresentam os relatos e as estratégias que uma professora realiza para adaptar a sua prática de ensino, a começar pela seleção dos conteúdos à realidade escolar:

[...] A professora seleciona conteúdos que possam ser aproveitados por toda a turma e os inclui no planejamento de suas aulas, de forma que todos possam participar, independentemente de qual ano letivo estejam. Ela acredita que a diferenciação entre os anos pode ser realizada por meio das atividades, das quais ela modifica a complexidade dos conteúdos de acordo com o nível de escolaridade dos estudantes. Essa foi a estratégia encontrada por ela para fazer com que os alunos participem das aulas e tenham uma avaliação mais adequada ao ano que estão cursando, pois, como ela mesma afirmou, não conseguiria abordar constantemente uma prática do modelo seriado em uma turma multisseriada (SANTANA; SEDANO, 2022, p. 18).

Diversos autores, nesta perspectiva, apontam que um caminho possível para atuar nesta realidade é que o currículo possa ser tornar mais integrado e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, com uso de temas geradores e projetos de aprendizagem (HAGE; REIS, 2018; FIGUEIRÊDO *et al.*, 2018; SILVA *et al.* 2019).

Os projetos de aprendizagem são uma alternativa viável que pode atender melhor as demandas plurais que se apresentam nesta proposta de organização. Além disso, possibilita a inserção de temáticas que envolvem a vida no campo potencializando a significação no processo de ensino-aprendizagem (RITTER, 2010). Lima *et al.* (2020) propôs uma metodologia baseada em projeto com a temática poluição em uma turma multisseriada (com 27 alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental, sendo dois alunos com necessidades educativas especiais

(NEE)) de uma escola pública na comunidade rural tradicional, caracterizada como quilombola e ribeirinha do Arquipélago do Marajó, Pará. A investigação foi pautada na pergunta *“Por que em nossa comunidade ocorre poluição no meio ambiente?”* e conduzida por meio de uma sequência didática utilizando recursos visuais como animações e vídeos, representações em forma de desenhos, observação experimental, etc. Os resultados desta experiência revelaram um bom desenvolvimento dos alunos com relação às habilidades de leitura, produção de texto, envolvimento com questões ambientais locais, a construção de valores sociais, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. E se observou que, ela se adaptou as demandas educativas dos alunos, inclusive atendendo também as especificidades de dois alunos com NEE, as quais não foram especificadas no estudo.

TEA E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica do desenvolvimento que afeta as habilidades comunicativas, de interação social e percepção do mundo. Apresenta características muito variadas que incluem desde dificuldades de produção da fala, afetando a comunicação verbal, a interação social, em alguns casos também apresenta interesses focados em algo específico e falas e comportamentos repetitivos. Além desses aspectos, há indivíduos que possuem hipersensibilidade ou hipoatividade a estímulos sensoriais como luz, som, texturas ou sabores. Assim, pessoas com TEA ou autistas possuem uma condição neurodiversa e por isso, apresentam maneiras únicas de pensar, aprender e experienciar o mundo (WHITMAN, 2015).

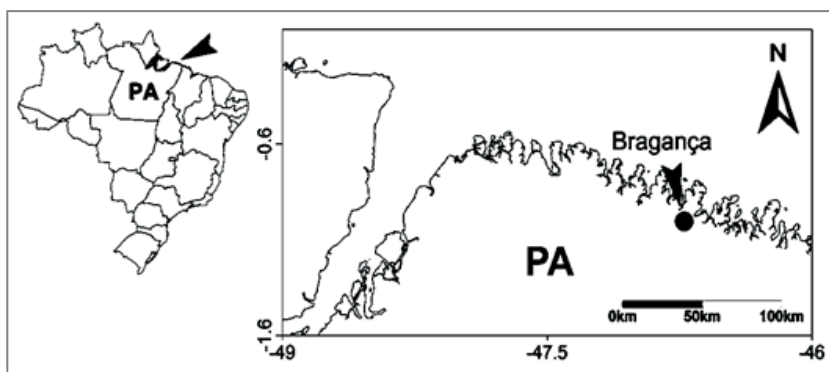
Diversos estudos apresentando estratégias e recurso didático para o trabalho com alunos autistas tem sido realizado. O estudo de Pereira e Santos (2020) apresenta uma revisão bibliográfica sobre as metodologias aplicadas ao ensino de ciências para alunos com TEA. Os autores identificaram 25 publicações com a temática na educação básica, no entanto, nenhuma delas foi realizada no contexto da realidade de salas multisseriadas. No entanto, os autores identificaram que as atividades gamificadas, o emprego de imagens e atividades lúdicas foram os mais citados.

Os estudos sobre metodologias de ensino de ciências no contexto das turmas multisseriadas são incipientes. Há estudos que relatam o trabalho pedagógico nesta realidade, mas há poucas informações a cerca das especificidades apresentada pelos aprendizes, bem como a formação dos profissionais e diversos outros aspectos da docência contexto.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva, pois se ocupou em descrever a realidade e o seu universo de motivações, aspirações, valores, crenças e atitudes (MINAYOU, 2002). Segundo Barros e Lehfeld (2007), na pesquisa descritiva não há interferência do pesquisador na coleta e registro de informações, análises e interpretações. Dessa forma, a presente pesquisa investigou um grupo de professores que atua do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental em turmas multisseriadas na área rural do município de Bragança, no Norte do Brasil (Figura 1).

Figura 1 - Localização das escolas onde atuavam os professores participantes deste estudo na Amazônia oriental, estado do Pará.



Fonte: COSTA *et al.* (2020).

Bragança é uma cidade do interior do estado do Pará que abrange regiões de praias, campos alagados, restingas e ilhas, aproximadamente 36% dos seus habitantes vivem nestas áreas, onde as escolas estão distribuídas em sete polos: Ajuruteua, Treme, Cacoal, Montenegro, Parada Bom Jesus, região dos campos de cima e de baixo.

As escolas foram convidadas e informadas sobre a realização da pesquisa e dessa forma, a coordenação pedagógica intermediou o contato entre o público estudado e a pesquisadora. A mesma ao estabelecer contato com os participantes informou sobre os objetivos da pesquisa e para a necessidade de assinatura do termo eletrônico de consentimento livre e esclarecido (CTLE). As diretrizes éticas de pesquisa seguidas estão de acordo com o Artigo 1º, item VII da resolução da Resolução CNS 510/2016.

Os professores que aceitaram participar do estudo receberam um formulário eletrônico elaborado na plataforma do *google* contendo as questões relacionadas a três aspectos do trabalho docente: **(1) Aspectos relacionados ao aluno com TEA:** (a) Quais especificidades apresenta seu aluno com TEA? (b) Ele possui algum laudo? **(2) Formação docente:** (c) Qual a sua graduação? (d) Há quanto tempo trabalha em sala multisseriada? (e) Participou de alguma capacitação sobre atendimento de alunos com TEA?; **(3) Prática de ensino de ciências:** (f) Quais as estratégias de ensino e recursos didáticos que apresentam maior sucesso de aprendizagem?; (g) Quais os conteúdos que você apresenta maior dificuldade? Por quê? (h) Quais conteúdos de ciências você sente maior facilidade para trabalhar com o seu aluno TEA? Por quê? (i) Quais sentimentos estão mais presente durante a sua prática de ensino considerando o contexto da sala multisseriada e inclusiva? A coleta das informações ocorreu no período de março a maio de 2023. Participaram deste estudo 20 professores que possuíam alunos com TEA em contexto multissérie, sendo a estes atribuídos pseudônimos.

RESULTADOS

Para compreendermos tal situação, inicialmente, os professores foram indagados sobre as características que apresentavam os alunos com TEA (Quadro 01). Dessa forma, três professores relataram que no momento não possuíam alunos nessa condição, mas que já haviam atendido esse público no contexto multisseriado. Os professores que relataram atender alunos com TEA ou suspeitos, possuíam apenas um aluno em suas turmas. Assim, três professores relataram que seus alunos não possuíam laudo e três disseram que estes ainda estavam em processo de diagnóstico, que havia um conjunto

de comportamentos suspeitos. Os demais professores (55%), no momento da pesquisa, atendiam alunos com TEA que possuíam laudo.

Quadro 1 - Características comportamentais mais relatadas pelos professores de alunos com e sem diagnóstico de TEA.

Laudo	Comportamento dos alunos
Sim	Este apresentava dificuldade em concentração, na escrita e na leitura. Com o uso da medicação ficava sonolento durante as aulas, sem o uso destes apresentava-se agitado. O aluno apresenta interesse em aprender coisas novas, no entanto, cognitivamente não aparenta ter a idade que possui, aparentando ser bem mais novo. Sua aprendizagem é mais lenta que as demais crianças da sua idade (Prof. Beto).
Sim	Dificuldade na fala (Profª Carla).
Sim	É uma criança limitada (Profª Dina).
Sim	Autismo leve com cognitivo bem desenvolvido, faz leitura fluente, no entanto, não participa dos eventos da escola por conta do barulho (Profª Elen).
Sim	Não gosta do toque de pessoas desconhecidas e baixa habilidades de comunicação (Profª Flavia).
Em análise	Dificuldade na fala, na interação com as pessoas (Prof. Mario).
Em análise	Dificuldade na fala (Profª Nair).
Em análise	Dificuldade na fala e falta de atenção, não interage (Profª Paula).
Não	Dificuldade na fala, na interação e agressividade (Profª Quesia).
Não	Dificuldade na fala, na interação (Profª Raimunda).
Não	Dificuldade na aprendizagem e concentração (Profª Savia).
Não	A falta de comunicação e interação com os colegas (Prof. Tenório).

Fonte: Elaboração própria.

Falar sobre as características que envolvem os alunos com TEA é importante para que outros professores possam compreender as escolhas pelas metodologias de ensino. O fato dos alunos apresentarem laudo ou não, se mostra oportuno para demonstrar que na sala de aula há uma diversidade de aprendizes, que muitas vezes, não precisam de laudos e diagnósticos para ser percebidos e considerados, no momento de realizar as adaptações metodológicas, pois a inclusão. O ensino inclusivo não deve ser pensado apenas nas pessoas com NEE, mas devem-se considerar os alunos de forma geral, com suas diferenças, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, como defende Mantoan (2002), que “para uma inclusão ser de fato concluída em todos os seus aspectos, é ideal que haja uma mudança em toda a instituição de ensino, beneficiando não só o aluno com deficiência, mas sim, a todos os alunos”.

Em relação à formação docente, 17 participantes deste estudo possuíam formação em licenciatura em pedagogia e os outros três em licenciatura em ciências biológicas ou em ciências naturais. Em termos de experiência profissional, o grupo estudado se apresentava 10 professores com uma experiência profissional recente, pois trabalhava de um a três anos. Por outro, lado, cinco professores possuíam de quatro a nove anos e cinco professores tinham mais de dez anos de experiência no multisseriado.

Os cursos livres foram à alternativa escolhida pela maioria dos professores para se capacitarem ao trabalho com alunos com necessidades especiais. Em segundo lugar, os cursos de especialização e, outros relataram que tiveram disciplinas e cursos durante a graduação focados nestas questões. Apenas cinco professores informaram não ter participado de nenhuma formação e pontuaram a necessidade e interesse em realizar.

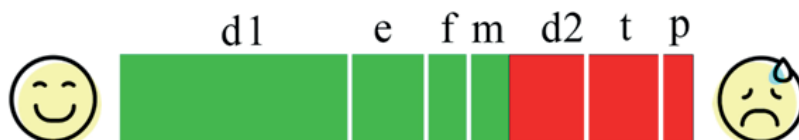
A formação do professor para atuar com alunos autistas deve contemplar aspectos teóricos e práticos relacionados ao autismo, adaptações curriculares, comunicação alternativa, recursos e tecnologias assistivas, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas e habilidades socioemocionais necessárias para a interação e inclusão desses alunos (CARNEIRO, 2015). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP:

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural [...] (BRASIL, 2007, p. 25-26).

Diante de um cenário em que se situa o multisseriado, com baixa infraestrutura e pouca disponibilidade recursos didáticos pode-se perceber que estes docentes possuem até mesmo uma visão positiva sobre o trabalho que realizam. Outro ponto que também corrobora com este pensamento é que a maioria informou se sentir desafiada, esperançosa, feliz e motivada, diante do trabalho

que realizam com estes alunos. Entretanto outros, uma parcela menor, também informou sentimentos que demonstram a frustração que sentem diante deste trabalho (Figura 2).

Figura 2 - Sentimentos informados pelos participantes durante a sua atuação no multisseriado que possuem alunos com TEA no município de Bragança, Pará. d1-desafiado, e-esperançoso, f-feliz, m-motivado, d2-decepcionado, t-triste, p-perdido.



Fonte: Elaboração própria.

Nestes referenciais, os sentimentos são um verdadeiro termômetro de tudo que o ser humano realiza. Gonçalves *et al.* (2022) comenta que:

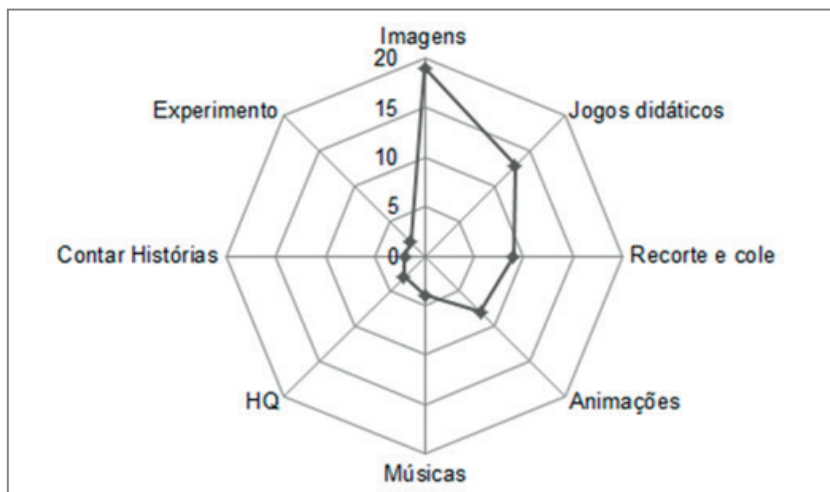
[...] a educação especial é normalmente considerada um desafio para os profissionais na área da educação e aprendizagem. Afinal suprir as necessidades desses alunos, para muitos se torna estressante, frustrante e cansativo, principalmente quando não se tem o conhecimento de como se portar perante a pessoa, trazendo ainda mais sentimentos controversos e assim dificultando a interação (GONÇALVES *et al.*, 2022, p.4).

O trabalho docente em turmas com diferentes idades e aprendizagens é um grande desafio que o educador do campo está imerso. Somando-se a isso o aumento da frequência das matrículas de alunos com TEA tem crescido consideravelmente nos últimos anos, sobretudo nas áreas rurais, onde recursos materiais e humanos são escassos (PARENTE, 2014). Diante disso, é natural que muitos profissionais apresentem sentimentos negativos cotidianamente. E ações que envolvem o apoio de cuidadores e orientações de profissionais especializados do AEE podem contribuir para amenizar alguns problemas advindos desse contexto, bem como acompanhamento de psicólogos para auxiliar nos cuidados com a saúde mental dos professores. Essa questão é muito relevante, pois um profissional com sentimentos negativos e visão pessimista do trabalho que realiza, tem mais propensão de oferecer um ensino com pouca

significação, impactando de forma negativa toda uma coletividade (CABRAL FILHO, 2022). É preciso cuidar desse ponto, uma vez que, sem confiança, positividade, empatia e afetividade o trabalho docente não deixa resplender os seus potenciais, não importa as capacitações que tenha realizado a dimensão humana (PERRENOT, 2000) não pode está à parte nesse processo, e é base para um trabalho de qualidade também.

Sobre as estratégias pedagógicas informadas pelos participantes o uso de imagem, de Jogos didáticos, de atividades manuais que envolvem recorte e cole e animações foram as que alcançam maior sucesso na aprendizagem de conteúdos de ciências da natureza (Figura 3).

Figura 3 - Estratégias e recursos didáticos relatados como maiores facilitadores da aprendizagem em salas multisseriadas com autistas. **Fonte:** presente estudo.



Fonte: Elaboração própria.

O uso de recursos visuais é bastante relatado na literatura como recurso didático auxiliador e potencializador das aprendizagens, principalmente em turmas que possuem alunos autistas. Favacho e Santos (2023) em seu estudo intitulado “Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista” elenca as seguintes dicas:

Usar fotos, desenhos e /ou outros códigos visuais e imagens representativas de ideias, mapas mentais, ou mesmo modelos concretos pode ser uma boa estratégia. A criança com TEA muitas

vezes não pensa com a mesma linguagem das demais crianças. Por exemplo, numa aula de ciências sobre corpo humano, os modelos anatômicos feitos de material sintético, uma vez manipulados, podem auxiliar na compreensão dos conteúdos (FAVACHO; SANTOS, 2023, p. 3).

Trabalhar com cartões contendo imagens e palavras relacionadas ao tema da aula podem ser interessantes. É muito importante que a palavra e a imagem se apresentem no mesmo lado do cartão (FAVACHO; SANTOS, 2023, P. 4).

Como se observa as metodologias empregadas pelos participantes são corroboradas por outros estudos da literatura que enfatizam o ensino de ciências com alunos com TEA (PEREIRA; SANTOS (2020); FAVACHO; SANTOS (2023).

De forma geral, os conteúdos de ciências que os professores sentem maior dificuldade são aqueles que apresentam maior nível de abstração, como células, moléculas, sistema solar, por exemplo; os que apresentam muitos termos específicos e um maior grau de detalhamento, como mudanças dos estados físicos da água, sistemas reprodutores, respectivamente. Outro ponto foi à questão de que ao se trabalhar com os grupos de seres vivos (vertebrados e invertebrados) alguns alunos apresentam um medo excessivo de alguns animais e isso de certa forma cria uma situação mais complicada em sala, e pode ser um gatilho para crises, principalmente nos que apresentam uma forte relação de fobia. Também foi relatado nesta questão pelos professores as seguintes falas: “Todos os conteúdos, são difíceis de trabalhar com o aluno autista. Principalmente em turmas misturadas!” (Profª. Paula); “Sistemas reprodutores, pois muitas ainda não desenvolveram a compreensão da evolução do corpo”(Prof. Kelven) e “Todos os conteúdos trabalhados com a disciplina ciência se não estiver adaptada os assuntos, se encontra dificuldades”(Profª Nair).

O educador, neste contexto educacional, necessita de muita versatilidade e criatividade para gerenciar todas as situações que emergem em uma sala de aula tão diversa. As adaptações que realiza os recursos didáticos que selecionam e produzem são focados na forma como o aluno aprende, e nesse ponto, os cursos de capacitação poderão contribuir para essa ampliação de entendimento que irá refletir na habilidade de percepção do docente para poder adequar os conteúdos e metodologias. Esses resultados estão na mesma direção do que Soares e Bezerra (2021) recomendam para o trabalho pedagógico como priorizar

“o uso de estratégias metodológicas diversificadas em turmas multisseriadas, como uma das ações mais importantes do processo educativo e na obtenção de resultados esperados” (SOARES; BEZERRA, 2021, p. 134).

Os conteúdos relatados que apresentam maior facilidade são aqueles que podem ser visualizados no mundo natural e que possuem uma relação mais próxima dos alunos, ou seja mais relacionada ao seu cotidiano. Dessa forma, os assuntos como meio ambiente, solo, animais, cadeia alimentar e plantas foram os que apresentam mais facilidade de trabalho, como podemos observar em algumas falas dos professores: “Assuntos relacionados à sua vivência, como por exemplo, o que envolve plantação, colheita, fenômenos físicos facilmente observáveis e demonstráveis com experimentação do dia a dia” (Prof. Joaquim); “Solo, tanto o aluno com características do TEA, quanto os demais. Devido o aluno gostar de pegar no solo” (Profª Paty); “Meio ambiente. Porque explorar o ambiente ao seu redor” (Prof. Tenório) e “Os animais por causa dos sons” (Profª. Savia).

Os relatos dos professores ressaltam e corroboram com os Princípios da Educação do Campo, mais especificamente os itens I e IV que abordam o:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

A educação do campo deve ser próxima e adaptada à realidade local e as necessidades do aluno para que seja significativa (RITTER, 2010) e constituir cidadãos alfabetizados cientificamente e que por isso, possam ser mais capazes de tomadas de decisões mais sustentáveis e assertivas para o futuro. Principalmente, quando o assunto envolve as ciências da natureza, uma vez que esta população vive imersa no meio natural e depende diretamente do uso e exploração dela para a sua subsistência. A experiência proposta por Lima *et al.* (2020) em uma turma multissérie no Arquipélago do Marajó é um exemplo de

proposta bem sucedida que pode servir de modelo para o desenvolvimento de outras propostas no ensino de ciência no contexto multisserie e inclusivo. Nozu e Kassar (2020) em seu trabalho sobre inclusão em escolas das Águas do Pantanal também aponta o esforço para tornar visível a permanência e participação de alunos com NEE nas escolas de campo Sul-Mato-Grossense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o complexo contexto em que se desenvolve a educação do campo em uma perspectiva inclusiva, a experiência informada dos professores na disciplina de ciências da natureza é expressa de forma positiva pela maioria, o que se contrapõem a muitos outros estudos. Os elementos que compõem este cenário foram à seleção de metodologias de forma assertiva para uma promoção de um ensino que inclua todos no processo, como se observa nas escolhas metodológicas e como elas se relacionam às características comportamentais e de aprendizagem dos alunos. A percepção que existe conteúdos com maior dificuldade de trabalho e aprendizagem demonstra certa reflexão sobre o esforço que o professor vem buscando para realizar adaptações. Outra questão apontada envolve a dimensão humana do trabalho pedagógico, que apontou mais sentimentos positivos diante do trabalho com essas turmas, e este é um ponto importante, porém pouco relatado na literatura neste tipo de contexto de estudo. É importante frisar que dentro dos elementos investigados este cenário positivo pode refletir os efeitos na prática das políticas de inclusão dentro das capacitações e formação de professores. Mas, para se tiver uma noção mais ampliada deste cenário, outros elementos também devem ser investigados como a organização curricular, o desenvolvimento das habilidades do educando, se está ocorrendo ou não diante das resoluções de desafios dentro da sua realidade no campo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F.J. V. (2023). *Vacinas como tema gerador para reflexões de alunos do ensino fundamental (séries finais): uma análise das argumentações promovidas em um clube de ciências*. 2023. 40p. [Monografia]. Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2023.
- BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ed. São Paulo: Editora Pearson Universidades.
- BUENO, J. J., BUENO, S.; PORTILHO, E.M.L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.18, e023038, 2023.
- CARNEIRO. M.A. (2015). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns – possibilidades e limitações*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- DE OLIVEIRA, D.R.A educação inclusiva no ensino de ciências e biologia: uma perspectiva a partir da formação docente. *Apae Ciência*, v.17, n.1, 20-27, 2022.
- FAVACHO, D.G.A.; SANTOS, N.C. Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e40432, p.1-7, 2023.
- FIGUEIRÊDO, T.M.M.; ANDRADE, L.G.; PEREIRA, P.C. A Escola Rural Multisseriada sob o prisma da Educação do Campo e da Etnomatemática. *Revista Ciências & Ideias*, v. 9, n.1, p.37-50, 2018.
- CABRAL FILHO, M.G. Insatisfação Docente: Uma Análise Sobre as Principais Causas e Consequências. *Humanas em Perspectiva*, v.4, 2022. DOI: 10.51249/hp04.2022.862.
- GONÇALVES, M.E.V., MARTINS, I.L.C. ; SANTOS, F.L.L.D., ARAUJO, G.C., ANDRADE, V.A.P., FAGUNDES, LIVIA FAGUNDES (2022). Projeto Integrado: Capacitação dos educadores em prol da diversidade e inclusão no contexto escolar [Projeto Integrado] Centro Universitário Da Fundação De Ensino Octávio Bastos.
- HAGE, S.M.; REIS, M.I.A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *Em Aberto*, v.31, n.101, p.77-91, 2018.
- LIMA, S.F.; NUNES, E.C.; SOUZA, R.F. Aprendizagem baseada em projetos: Um relato de experiência em classe multissérie nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Dynamis*, v.26, n.2, p.177-192, 2020.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MINAYO, M.C.S. (org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 1ªed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- NOGUEIRA, M.L.L.; OLIVEIRA, E.S.G.; SÁ, M.S.M.M. *Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva*. 2.ed. Paraná: IESDE Brasil S.A., 2009.
- NOZU, W.C.S.; KASSAR, M.C.M. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. *Revista Educação Especial*, v.33, n.68, p. 1-30, 2020.
- PANNI, M.T.A.; DUARTE, C.G. Provocação entre duas senhoras: Dona seriação e dona multisseriada. *Debates em Educação*. v.13, n.31, p.1-16, 2021.
- PANNI, M.T.A.; DUARTE, C.G. Tensões no dispositivo da seriação: Currículo de matemática em uma escola multisseriada. *Revista da rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v.8, n.1, p. 230-248, 2020.

PANNI, M.T.A.; DUARTE, C.G. (2019). A “Docência - Sabot” e as fissuras curriculares nas aulas de matemática em uma classe multisseriada. In: DUARTE, C.G., MOURA, J.DE, SANTOS, S.A. (org). *Com(posições) pós estruturalistas em Educação Matemática e Educação em Ciências*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019. Cap. 3, p. 72-93.

PARENTE, C.M.D. (2014). Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.22, n.82, p.57-88.

PEREIRA, A.L.; SANTOS, C.K.A. *Metodologia aplicadas ao ensino de ciências para alunos com transtorno do espectro autista* – revisão de literatura 2020, 31p [Monografia]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Guajará-Mirim, 2020.

RITTER, G. H. N. (2010) *Os desafios da integração dos conhecimentos em turmas multisseriadas na Zona Rural*. 2010, 55p. [Monografia]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010.

SANTANA, U.S.; SEDANO, L. Ensino de Ciências em classes multisseriadas: relatos de uma professora. Science teaching in multiseries classes: reports of a teacher. *Interfaces da Educação*, v.13, n.38, p.205-232, 2022.

SILVA, F.N.S., LIMA, L.R.F.C., MORADILLO, E.F.; MASSENA, E.P. Educação do campo e ensino de ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez anos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v.12, n.1, p.221-239, 2019.

SOARES, M.H.; BEZERRA, S.J.C. Experiências de docentes em turmas multisseriadas/ multianos: desafios e estratégias metodológicas utilizadas em escolas rurais de Palmeira dos Índios/AL. *Revista Interseção*, v.2, n.1, p.134-160, 2021.

TERUYA, T.K.; WALKER M.R.; NICÁCIO M.L.N.; PINHEIRO, M.J.M. Classes multisseriadas no Acre. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.94, n.237, p.564-584, 2013.

TASSA, K.O.M.E., CRUZ, G.C.; CABRAL, J.J. (2023). Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência: *Boletim de Conjuntura*, v.14, n.41,p. 100-115.

WHITMAN, T.L. *O Desenvolvimento do Autismo* (1ed). São Paulo:Editora M.Books, 2015.

BRASIL. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 13.977, 8 jan. 2020). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com TEA ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos (Lei nº 14.626, 19 jul. 2023). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, 25 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611 de 17 nov. 2011). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 20 dez.1996). Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>. Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 6 jul. 2015). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 20 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf . Acesso em: 06/07/23.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06/07/23. Acesso em: 13 set. 2023.

IBGE. População urbana e rural. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 06/07/23.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTADO DA ARTE NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020-2024)

Tatiane de Fátima Kovalski Martins

Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Rogério Schunemann

Universidade do vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Denaira Borba Rodrigues

Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

Éder Dionatan da Silva Machado

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Bárbara Brito Sponga

Instituto Federal de Ciências, Educação e tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo estado da arte, cujo objetivo foi mapear e analisar a produção científica recente sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no campo da Educação Especial, com foco nas publicações da Revista de Educação Especial, entre os anos de 2020 e 2024. A pesquisa insere-se na perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e potencialidades dos estudantes com AH/SD — um grupo historicamente invisibilizado nas políticas e práticas escolares. A metodologia adotada consistiu em uma análise qualitativa e descritiva de artigos selecionados com base em critérios específicos de inclusão e exclusão. As etapas incluíram a busca por palavras-chave, leitura exploratória, categorização temática e análise crítica dos conteúdos. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços teóricos e legais, persistem desafios relacionados à identificação, ao atendimento educacional especializado e à formação docente. As publicações analisadas apontam para a necessidade de fortalecer políticas públicas e estratégias pedagógicas inclusivas, capazes de promover o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes com AH/SD. O estudo contribui, assim, para o aprofundamento do debate acadêmico e para a qualificação das práticas educacionais voltadas a esse público, indicando lacunas e caminhos para futuras investigações.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; educação inclusiva; educação especial; estado da arte; atendimento educacional especializado.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, busca garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando as singularidades humanas. Nesse contexto, destaca-se a importância de atender adequadamente os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), cujas necessidades educacionais específicas muitas vezes permanecem invisibilizadas nas práticas e contextos escolares. A identificação e o atendimento desse público específico da educação especial, ainda representa um desafio significativo para a escola e para os profissionais da educação, especialmente no que se refere ao reconhecimento de seu potencial, à oferta de estratégias pedagógicas desafiadoras e ao fortalecimento de práticas realmente inclusivas.

Diante desse cenário, este texto apresenta a pesquisa desenvolvida como base para a conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). A proposta tem como objetivo principal investigar a produção científica recente sobre Altas Habilidades/Superdotação no campo da Educação Especial, com foco na análise das publicações da Revista de Educação Especial, no período de 2020 a 2024. A escolha dessa revista se justifica por sua relevância no cenário educacional brasileiro, reunindo uma base sólida de estudos que abordam desde o diagnóstico e identificação até estratégias pedagógicas e políticas públicas direcionadas a esse grupo de alunos.

A realização deste estudo é relevante por contribuir para a ampliação da compreensão sobre o atendimento educacional dos estudantes com AH/SD na perspectiva inclusiva, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às suas especificidades. Para tanto, foi adotada a metodologia de estado da arte, que consiste em uma análise sistematizada da produção científica em determinada área do conhecimento, permitindo identificar avanços, desafios e lacunas no tratamento da temática no contexto educacional brasileiro.

O tema central desta pesquisa é o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, com ênfase na produção acadêmica

publicada na Revista de Educação Especial, entre os anos de 2020 e 2024. Essa delimitação busca compreender como a temática vem sendo abordada no contexto nacional, considerando as especificidades culturais, educacionais e sociais que influenciam diretamente a identificação e o desenvolvimento desses estudantes no Brasil.

A escolha da referida revista fundamenta-se em sua abrangência e reconhecimento na área educacional, além da diversidade de enfoques teóricos e metodológicos presentes nas publicações. Espera-se, com isso, mapear qualitativamente as abordagens desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, identificar os principais temas discutidos e evidenciar possíveis lacunas no conhecimento científico atual.

A partir disso, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: "Quais são as principais abordagens e lacunas nos estudos sobre a identificação e o desenvolvimento de crianças e adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação publicados na Revista de Educação Especial?"

A realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar o debate e a visibilidade da temática das Altas Habilidades/Superdotação no campo da Educação Especial e Inclusiva. Trata-se de um campo que, embora reconhecido na legislação educacional brasileira, ainda carece de maior aprofundamento no que tange à formação docente, à elaboração de políticas públicas eficazes e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas e desafiadoras.

Ao investigar as contribuições da produção científica recente sobre AH/SD, este estudo poderá subsidiar a construção de políticas e práticas educacionais mais adequadas à realidade brasileira, promovendo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes com esse perfil. Além disso, poderá contribuir para o fortalecimento de uma cultura educacional que reconheça e valorize o potencial desses estudantes, garantindo-lhes o suporte necessário para explorar suas habilidades de forma plena e significativa.

O objetivo geral é de mapear as publicações sobre Altas Habilidades/Superdotação na Revista de Educação Especial, no período de 2020 a 2024, com o intuito de compreender como a temática tem se desenvolvido no cenário educacional brasileiro. Os objetivos específicos são os de identificar as principais metodologias utilizadas nas pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação publicadas na Revista de Educação Especial; examinar as questões mais

recorrentes abordadas nas publicações, como identificação, desenvolvimento socioemocional e práticas pedagógicas para alunos com AH/SD; avaliar as contribuições e limitações dos estudos analisados para o avanço da educação inclusiva de crianças e adolescentes com AH/SD no Brasil; e descrever lacunas e necessidades de pesquisas futuras que possam orientar o desenvolvimento de novas políticas públicas e estratégias pedagógicas específicas para esses alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está estruturado a partir de uma abordagem metodológica do tipo “estado da arte”, a qual se configura como uma revisão sistemática voltada à identificação, organização e análise de produções científicas sobre um determinado tema — neste caso, as Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Essa escolha metodológica justifica-se pela proposta de compreender como os estudos recentes têm tratado o tema, priorizando uma leitura crítica e atualizada da literatura em vez de se ancorar exclusivamente em teorias previamente consolidadas.

Em uma pesquisa do tipo estado da arte, o foco está em examinar como os conceitos, as metodologias e os achados científicos têm evoluído ao longo do tempo, buscando identificar lacunas, recorrências e tendências no campo investigado. Dessa forma, os próprios estudos analisados compõem o “corpo teórico” da pesquisa, fornecendo uma base para a discussão e reflexão qualitativa sobre o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD. Ressalta-se, ainda, que a opção por esse tipo de revisão também se justifica por aspectos práticos, especialmente em relação ao tempo disponível para a elaboração desta pesquisa. Tal limitação inviabilizou um aprofundamento teórico mais extensivo, sem, contudo, comprometer a qualidade da investigação. Contudo, mesmo diante dessa escolha metodológica, é imprescindível considerar algumas concepções teóricas fundamentais para a compreensão da temática.

A construção de uma escola inclusiva requer o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do ambiente educacional e implica práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas de cada estudante. Isso exige do educador uma escuta sensível e atenta às experiências de seus alunos, valorizando o seu modo singular de ser-no-mundo. Como destacam Pinel *et al.*

(2024), *“a fenomenologia se interessa na experiência de ser-no-mundo do outro no seu cotidiano, e a disposição do cientista em descrever cientificamente esse seu vivido subjetivo, mas numa subjetividade no mundo”*. Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva se constrói a partir do acolhimento da subjetividade e da diversidade humana como base das ações pedagógicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta que o atendimento educacional especializado deve contemplar, além das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, também os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, garantindo-lhes acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola comum. Nesse mesmo sentido, Pinel *et al.* (2024, p. 10) reforçam que a Educação Especial *“abarca as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), bem como os com altas habilidades/superdotação (AH/SD)”*, reafirmando a necessidade de práticas educativas que reconheçam e valorizem a diversidade de perfis presentes no contexto escolar.

Entretanto, os estudantes com AH/SD ainda enfrentam inúmeros desafios no contexto escolar, principalmente devido ao desconhecimento, aos mitos e estigmas que dificultam tanto sua identificação quanto o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas. Segundo Virgolim (2007), esses estudantes apresentam desempenho significativamente superior à média em uma ou mais áreas do conhecimento, além de demonstrarem elevada criatividade, motivação para aprender e envolvimento com as tarefas. Contudo, tais características nem sempre são reconhecidas pelos profissionais da educação, o que pode resultar em frustração, desmotivação e até evasão escolar.

A esse respeito, o Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (2004), é amplamente referenciado, ao definir a superdotação como a interação entre habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa concepção amplia a visão tradicional de inteligência e possibilita a identificação de talentos diversos, além dos resultados em testes de QI. Nesse mesmo sentido, Gardner (1995), com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, contribui para uma compreensão mais abrangente das potencialidades humanas, reconhecendo diferentes formas de manifestação da inteligência — como a musical, lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica.

Além disso, Alencar e Fleith (2001) destacam a relevância de desenvolver a criatividade e de ofertar oportunidades educacionais enriquecedoras, que respeitem os estilos de aprendizagem, os interesses e os ritmos dos estudantes com AH/SD. Para isso, é fundamental investir na formação docente voltada à identificação e ao estímulo das altas habilidades, bem como no fortalecimento de políticas públicas que viabilizem o funcionamento de salas de recursos multifuncionais e outras formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) adaptadas às necessidades desse público.

Apesar dos avanços legais e conceituais, o atendimento educacional aos estudantes com AH/SD ainda enfrenta muitos desafios, sobretudo no que diz respeito à preparação dos professores, à infraestrutura das escolas e à articulação entre o ensino regular e os serviços de AEE. Dessa forma, torna-se essencial analisar criticamente a produção científica recente sobre o tema, como forma de compreender de que maneira essas questões têm sido tratadas e quais caminhos têm sido propostos para a consolidação de uma prática verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

Este trabalho utiliza como metodologia o estudo do tipo estado da arte, também conhecido como estado do conhecimento, que consiste em uma análise sistemática de publicações científicas com o objetivo de mapear e compreender como determinado tema tem sido abordado na literatura acadêmica. De acordo com Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa permite identificar tendências, lacunas e contribuições teóricas e práticas no campo investigado.

Para a realização desta pesquisa, foi adotado um recorte temporal que compreende o período de 2020 a 2025, com o intuito de analisar a produção científica mais recente sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no campo da Educação Especial. O corpus da pesquisa foi composto a partir da seleção de artigos publicados em dois periódicos acadêmicos de reconhecida relevância nacional: a Revista Educação Especial, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a Revista de Educação Especial, do programa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A escolha por esses periódicos justifica-se pela qualidade e consistência de suas publicações, além da sua expressiva contribuição para os estudos sobre inclusão escolar e políticas educacionais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, voltada à identificação e categorização das abordagens metodológicas, temáticas e conceituais predominantes nas publicações selecionadas.

Os critérios de inclusão definidos para seleção dos artigos foram:

- a) Estar publicado entre os anos de 2020 e 2024;
- b) Estar disponível integralmente no site oficial dos periódicos;
- c) Abordar, direta ou indiretamente, a temática das Altas Habilidades/ Superdotação no contexto da Educação Especial e Inclusiva;
- d) Apresentar textos completos e disponíveis para leitura e análise.

Foram excluídos os trabalhos que não atendiam ao período delimitado ou que não apresentassem vínculo direto com a temática das AH/SD.

A busca pelos artigos foi realizada nos sites dos referidos periódicos, utilizando palavras-chave como “Altas Habilidades”, “Superdotação”, “AH/SD”, “Educação Inclusiva” e “Atendimento Educacional Especializado”. Inicialmente, foi realizada uma leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para a triagem dos textos. Em seguida, os artigos selecionados foram lidos na íntegra, permitindo uma análise mais aprofundada de seus conteúdos.

Após a seleção dos textos, procedeu-se à leitura exploratória, com o objetivo de identificar as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas, bem como as principais categorias temáticas, como: identificação de estudantes com AH/SD, práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvimento socioemocional, formação docente e políticas públicas.

A análise crítica dos estudos permitiu observar as contribuições, limitações e lacunas da produção científica, além de destacar os autores mais recorrentes, os enfoques metodológicos predominantes e os contextos educacionais investigados. Esta análise orientou a construção de uma síntese interpretativa, estruturando um panorama atualizado e fundamentado da produção acadêmica sobre Altas Habilidades/Superdotação na educação brasileira.

Com base nas análises realizadas, foi elaborada a construção do estado da arte sobre o tema, evidenciando as principais tendências, desafios e perspectivas futuras da área. A sistematização dos dados oferece subsídios para a formulação de diretrizes que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o fortalecimento de políticas públicas voltadas ao atendimento de estudantes com AH/SD.

Acredita-se que os procedimentos metodológicos adotados permitiram a elaboração de um quadro abrangente e crítico do conhecimento produzido sobre o tema, constituindo uma base sólida para futuras investigações, bem como para a qualificação de ações no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos artigos publicados na Revista Educação Especial entre os anos de 2020 e 2024 evidenciou um número reduzido de publicações que abordam diretamente a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Conforme apresentado na Tabela 1, apenas 9 artigos foram identificados com foco explícito na identificação de AH/SD no período analisado.

Tabela 1 - Quantitativo de artigos sobre AH/SD publicados na Revista Educação Especial (2020-2024).

Ano / quantitativo	Altas Habilidades/Superdotação Pesquisa ampla	Altas habilidades/Superdotação Pesquisa refinada
2020	8	2
2021	8	4
2022	8	2
2023	9	1
2024	12	0
Total	45	9

Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental dos artigos publicados na Revista Educação Especial.

Os dados revelam uma oscilação no número de publicações ao longo dos anos, com maior concentração em 2021. Esse dado pode estar relacionado ao aumento de debates políticos e educacionais sobre inclusão e à mobilização

de pesquisadores em torno da temática, como já apontado por Virgolim (2007) e Renzulli (2004).

Quadro 1 - Abordagens teóricas predominantes nos artigos sobre identificação de AH/SD (2020–2024).

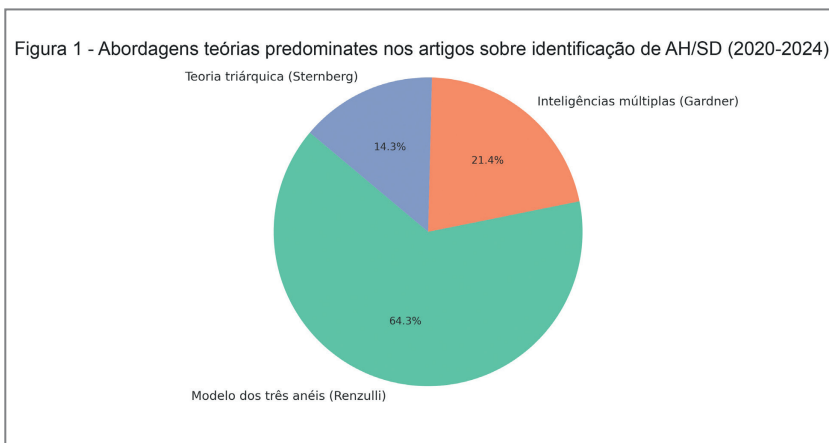
Abordagem teórica	Nº de artigos	% sobre o total
Modelo dos três anéis (Renzulli, 2004)	9	100%
Inteligências múltiplas (Gardner, 1995)	3	33,3%
Teoria triárquica (Sternberg, 1985)	2	22,2%

Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental dos artigos publicados na Revista Educação Especial.

A análise qualitativa dos nove artigos evidenciou que o modelo dos três anéis de Renzulli (2004) foi unânime entre os autores, estando presente em 100% dos estudos analisados. Esse modelo, que propõe a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) com base na combinação entre habilidade acima da média, alta criatividade e envolvimento com a tarefa, mostra-se consolidado como principal referência teórica no campo educacional brasileiro.

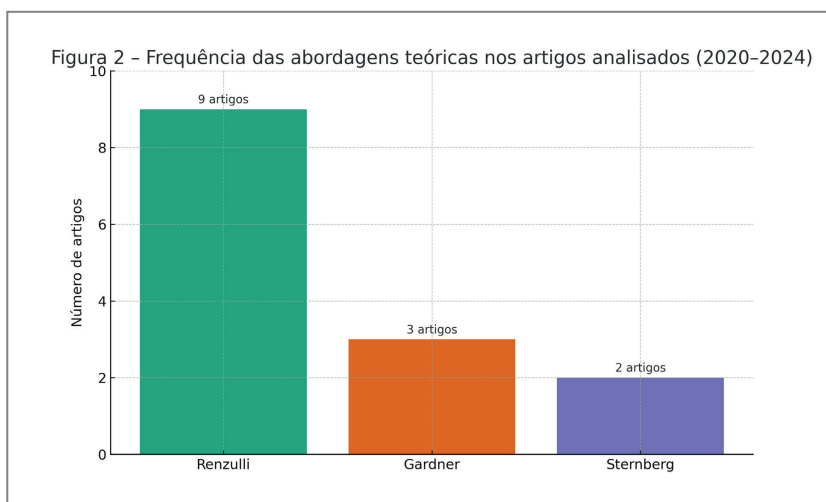
Além disso, a teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner (1995), foi identificada em 3 artigos (33,3%), sendo utilizada para ampliar a compreensão da inteligência para além da dimensão lógico-matemática, incluindo inteligências como a musical, corporal-cinestésica e interpessoal. Já a teoria triárquica da inteligência, proposta por Sternberg (1985), apareceu em 2 artigos (22,2%), contribuindo com a perspectiva de que a inteligência envolve componentes analíticos, criativos e práticos.

Figura1 - Abordagens teóricas predominantes nos artigos sobre identificação de AH/SD (2020-2024).



Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental dos artigos publicados na Revista Educação Especial.

Figura1 - Frequência das abordagens teóricas nos artigos sobre identificação de AH/SD (2020-2024).



Fonte: Elaboração própria a partir da análise documental dos artigos publicados na Revista Educação Especial.

Os dados evidenciam a predominância do modelo de Renzulli como estrutura de base para os estudos voltados à identificação de AH/SD, o que reforça seu impacto teórico e aplicabilidade no contexto escolar. No entanto, a presença complementar de outras abordagens, como Gardner e Sternberg, indica um movimento de abertura para concepções mais amplas e integradoras

de inteligência, algo defendido por autores como Alencar (2017) e Pfeiffer (2015), que argumentam que a identificação precisa considerar múltiplas dimensões do potencial humano.

Em termos metodológicos, observa-se predomínio de pesquisas qualitativas, com uso de entrevistas, estudos de caso e análises documentais. Esse dado reforça o entendimento de que a identificação de AH/SD demanda sensibilidade contextual e compreensão aprofundada dos sujeitos, o que é corroborado por Alencar (2017), que defende abordagens qualitativas como mais eficazes para captar a complexidade do fenômeno.

Além disso, os artigos destacam a carência de instrumentos padronizados de identificação utilizados nas redes públicas de ensino, evidenciando uma lacuna prática entre os avanços teóricos e a realidade escolar. Essa lacuna é criticada por Pérez e Freitas (2018), que apontam a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a formação adequada de professores e a implantação de protocolos efetivos de identificação.

Finalmente, ao discutir os dados encontrados à luz da literatura, percebe-se que os desafios apontados não são exclusivos do Brasil. Estudos internacionais, como os de Freeman (2013) e Pfeiffer (2015), reforçam que a subnotificação e o desconhecimento sobre AH/SD são barreiras comuns, mesmo em contextos com maior tradição na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou a relevância crescente do tema das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) no campo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que revelou a sua sub-representação nas publicações acadêmicas.

A adoção predominante do modelo dos três anéis de Renzulli confirma sua importância como referencial teórico, mas também denuncia uma limitação na diversidade de perspectivas adotadas pelos pesquisadores da área.

Observa-se um movimento positivo em direção ao reconhecimento das necessidades educacionais específicas de estudantes com AH/SD, o que representa um avanço no compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Apesar disso, permanecem obstáculos significativos na identificação adequada desses estudantes, especialmente devido à carência de

instrumentos padronizados e à ausência de protocolos sistematizados nas redes de ensino público.

A formação docente desponta como um dos maiores desafios. A escassez de preparo específico compromete a capacidade dos professores em reconhecer e atender aos potenciais desses alunos, limitando as possibilidades de desenvolvimento pleno.

O distanciamento entre teoria e prática é evidente. Embora os estudos analisem abordagens teóricas consistentes, poucas experiências concretas de implementação de práticas pedagógicas inclusivas para AH/SD são relatadas na literatura recente.

As políticas públicas, ainda que avancem em termos normativos, carecem de ações efetivas e financiamento adequado para garantir suporte contínuo às escolas e aos profissionais envolvidos.

O estudo destaca, assim, a necessidade urgente de ampliar e diversificar a produção científica sobre AH/SD, incorporando múltiplas abordagens metodológicas e contextos educacionais distintos.

Futuros trabalhos podem contribuir significativamente por meio da criação e validação de instrumentos específicos de identificação, adequados à realidade brasileira, considerando suas desigualdades regionais e socioculturais.

Investigações interdisciplinares que integrem pedagogia, psicologia, neurociência e políticas públicas poderão enriquecer a compreensão sobre o desenvolvimento de estudantes com AH/SD e apoiar práticas mais contextualizadas e eficazes.

Por fim, este trabalho contribui ao oferecer um panorama atualizado sobre o tratamento da temática nas publicações acadêmicas, ao mesmo tempo em que aponta caminhos promissores para aprofundamento teórico e inovação nas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7600**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e dá Outras Providências. Brasília, 17 nov. 2011.

BRASIL. **Portaria nº 555**, de 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência). Brasília, 06 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 02 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 02 nov. 2001.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 802-820, 26 nov. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JdVfMxMvZpVt9q4ZxnLyFvN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2024.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. 188 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP : Atlas, 1992.

MEZZOMO, Gislaiane Gundel. O papel do professor de ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na regular de ensino. In: BRANCHER, Valtoir Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão de. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 171-189.

PINEL, Hiran; NASCIMENTO, Jaqueline Maria do Nascimento Rocha; GOMES, Vitor; COLODETE, Paulo Roque; TEIXEIRA, Raniê Ralph Gaburro. Altas habilidades/superdotação: o estado d'arte. **Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/artefactum>. Acesso em: 04 mar. 2025.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane; SANTOS, Joseane Oliveira dos. Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: uma possibilidade de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 125–139, 2023.

Disponível em: <https://www.e-ublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57888> Acesso em: 01 out. 2024.

RENZULLI, Joseph Salvatore. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Maria R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. SP: Atlas, 1996.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Intersaberes, 2008. 234 p.

TANNÔS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países: **Revista de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 01-18, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 out. 2024.

VIRGOLIM, Angela Maria Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. 480 p.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 236 p. Tradução de Sandra Costa.

DOCÊNCIA, INCLUSÃO E TECNOLOGIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eunice Gomes

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)

Ariana Regina Das Dores

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dulcicler Nelo Mariano

Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

Elizabete Pereira dos Santos

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ewerton Siqueira dos Santos

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Gislaine Flavia dos Santos

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Irene Leite dos Santos

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Jonathan José Damon Alves Rabelo

Centro Universitário do Norte de Minas (FUNORTE)

Joyce Cristina Amaral dos Santos

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Rosilene Leite Santos

Centro Universitário do Norte de Minas (FUNORTE)

RESUMO

A educação inclusiva constitui um modelo educacional fundamentado no direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação, sem discriminação por limitações físicas, cognitivas ou sociais. No Brasil, esse princípio é garantido por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão, que orientam ações voltadas à equidade e à acessibilidade. Mais do que assegurar a presença de alunos com deficiência em escolas regulares, a inclusão exige formação docente qualificada, adaptação curricular e o uso de tecnologias que favoreçam a autonomia e o engajamento dos estudantes. Assim, de acordo com os estudos realizados, este capítulo apresenta informações que indicam que a inclusão plena depende de políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e formação docente, além de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Tecnologias Assistivas; Desenvolvimento Humano; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio norteador de políticas e práticas educativas que buscam garantir o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças e jovens, independentemente de suas características ou limitações funcionais. Nesse sentido, Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso, mas de pertencimento, pois implica transformar a escola em um espaço onde todos aprendem e ensinam uns com os outros. No Brasil, esse imperativo está respaldado por marcos legais que orientam a organização do sistema educacional para o atendimento das especificidades dos estudantes, exigindo adaptações curriculares, serviços de apoio e formação docente voltada à diversidade. (BRASIL, 2015).

A centralidade do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem em contextos inclusivos é consenso na literatura: docentes bem formados e com competências específicas para lidar com a diversidade são condição necessária para que a inclusão deixe de ser apenas um enunciado legal e se transforme em prática efetiva na escola. Revisões sobre formação docente no contexto brasileiro demonstram que, apesar do crescimento da produção científica sobre o tema, professores atuais e futuros frequentemente relatam insuficiência de formação específica e variabilidade nas propostas formativas, o que configura lacunas a serem enfrentadas pela formação inicial e continuada. (LOPES *et al.*, 2023).

Paralelamente, as tecnologias digitais e as chamadas Tecnologias Assistivas (TA) têm se mostrado recursos com potencial comprovado para apoiar acessibilidade, participação e desempenho acadêmico de estudantes com deficiência — desde ferramentas de baixo custo até softwares e dispositivos móveis que ampliam o acesso ao currículo. Revisões sistemáticas indicam benefícios em termos de engajamento, autonomia e participação, mas também apontam barreiras relevantes, especialmente relacionadas à indisponibilidade de recursos e, sobretudo, à falta de formação adequada dos professores para escolher, adaptar e utilizar essas tecnologias em sala de aula. (FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022).

Diante disso, o entrelaçamento entre formação docente e tecnologias para a inclusão emerge como campo estratégico de investigação e intervenção: formar professores que compreendam a diversidade, dominem competências pedagógicas inclusivas e saibam integrar recursos tecnológicos às suas práticas pedagógicas é uma necessidade premente para promover o desenvolvimento humano e a equidade educacional. A literatura recente ressalta a importância de políticas públicas, currículos de licenciatura que incorporem experiências práticas e oportunidades de formação continuada que sejam contextualizadas e articuladas com práticas tecnológicas. (LOPES *et al.*, 2023; FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022).

Dessa forma, este capítulo apresenta como objetivo discutir as competências e os processos formativos necessários à docência inclusiva, analisando como as tecnologias (especialmente as tecnologias assistivas e recursos digitais educativos) podem ser integradas às práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento humano de alunos com necessidades educativas especiais. Apresentar evidências empíricas e recomendações para formação inicial e continuada, identificar obstáculos observados na literatura e apontar caminhos práticos e de política pública para fortalecer a articulação entre docência e tecnologia na escola. (BRASIL, 2015; LOPES *et al.*, 2023; FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022).

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

De acordo com Mantoan (2015), a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo que vai além da matrícula de alunos com deficiência, envolvendo a reconstrução da escola para atender à diversidade humana. A consolidação da educação inclusiva no Brasil articula-se a marcos legais nacionais e a compromissos internacionais. No plano nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei n.º 9.394/1996) estabelece a Educação Especial como uma modalidade de atendimento que deve ser garantida pelo sistema de ensino, e o Plano Nacional de Educação (PNE — Lei n.º 13.005/2014) incorpora metas voltadas à ampliação do atendimento educacional especializado e à garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais. Internacionalmente, a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) afirma o direito à educação inclusiva como obrigação dos Estados-partes. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014; ONU, 2006).

Na legislação mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI — Lei n.º 13.146/2015) reforça os princípios de acessibilidade e não discriminação, exigindo ações concretas para efetivar o direito à educação e orientando práticas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adoção do desenho universal para a aprendizagem. Esses instrumentos legais criam tanto obrigações quanto possibilidades: enquanto formalizam direitos e serviços (ex.: AEE), deixam explícita a necessidade de articulação entre escola regular, serviços de apoio e políticas públicas para que a inclusão ocorra na prática. (BRASIL, 2015).

Do ponto de vista conceitual e organizacional, a inclusão escolar não se reduz ao simples convívio físico de alunos com deficiência em classes regulares: pressupõe reorganizações curriculares, adaptações metodológicas, avaliações e recursos pedagógicos que garantam o acesso ao currículo e a participação efetiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos técnicos do MEC orientam práticas inclusivas e estratégias de adequação curricular, mas a transposição dessas orientações para rotina escolar demanda formação docente, material didático acessível e suporte técnico-pedagógico. (BRASIL; MEC, BNCC).

A literatura empírica brasileira e revisões recentes identificam múltiplos obstáculos à implementação da inclusão: insuficiência de formação inicial e continuada dos docentes, déficit de materiais e recursos adaptados, infraestrutura física inadequada, baixa articulação intersetorial e, em muitos contextos, práticas escolares centradas em modelos segregadores ou em soluções pontuais (por exemplo, salas de recursos sem efetiva integração com a classe regular). Esses estudos enfatizam que as políticas existem, mas sua efetividade depende da operacionalização local e do investimento em formação, recursos e organização escolar. (SILVA, 2017).

Pesquisas recentes também demonstram variações regionais e institucionais importantes: áreas com maior oferta de serviços e redes de apoio tendem a apresentar experiências de inclusão mais consolidadas, enquanto regiões com menos investimento em infraestrutura e formação revelam práticas de exclusão ou integração limitada. Revisões sistemáticas apontam ainda a

necessidade de pesquisas longitudinais que avaliem a qualidade da aprendizagem e a participação social dos estudantes incluídos, além de indicadores que vão além da matrícula ,por exemplo, taxa de retenção, progresso acadêmico e participação em atividades escolares (DOS SANTOS MONTEIRO *et al.*,2024).

Dessa forma do ponto de vista do desenvolvimento humano, a educação inclusiva é vista como condição para promoção de direitos, cidadania e bem-estar — o que exige abordagem sistêmica: legislação protetiva, políticas públicas com financiamento sustentável, formação docente articulada com prática e recursos tecnológicos/assistivos quando necessário. Em outras palavras, a garantia formal do direito à educação deve ser acompanhada de ações concretas que removam barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares) para que a inclusão produza ganhos reais no desenvolvimento humano dos alunos (SEABRA *et al.*,2024).

Formação Docente para a Educação Inclusiva

A formação docente para educação inclusiva envolve tanto a formação inicial (graduação/licenciatura) quanto a formação continuada (capacitação ao longo da carreira). Estudos recentes destacam que, mesmo com avanços legais, muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade de alunos, especialmente com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou outras necessidades educativas especiais. Revisões da literatura evidenciam lacunas na formação específica, tanto no que se refere ao conhecimento sobre deficiências quanto às metodologias pedagógicas inclusivas. (FELICETTI; BATISTA, 2023)

No ensino superior brasileiro, a formação docente em tecnologias assistivas é reconhecida como essencial para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Entretanto, estudos apontam que a capacitação dos professores ainda é insuficiente, com muitos profissionais carecendo de conhecimentos específicos sobre as diversas deficiências e sobre o uso de recursos tecnológicos adaptados. Além disso, há desafios relacionados à infraestrutura das instituições e à resistência à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esses fatores comprometem a efetivação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva(FERNÁNDEZ-CERERO *e al.*,2023).

Em pesquisas brasileiras, professores e estudantes de Pedagogia relatam desconhecimento significativo quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a educação inclusiva. No artigo *The Use of Technology on Inclusive Education in Brazil – A Discussion on the Teacher and Student Views*, constatou-se que tanto futuros professores quanto docentes em exercício manifestam insegurança com metodologias e recursos tecnológicos específicos, além de um déficit de práticas formativas concretas que envolvam essas tecnologias (TOMCZYK *et al.*, 2025)

Há também estudo específico voltado à formação contínua em Tecnologias Inclusivas para alunos com autismo, que evidencia que capacitações especializadas ajudam professores a adaptarem suas práticas pedagógicas (com uso de Tecnologias Inclusivas ou Comunicação Alternativa e Ampliada), mas ressaltam que muitas vezes os cursos carecem de continuidade, contextualização e apoio institucional. (PENHA *et al.*, 2025).

Apesar dessas lacunas, recentes pesquisas apontam tendências promissoras: integração da formação inicial com experiências práticas, uso de comunidades de aprendizagem docentes, propostas de aprendizagem híbrida ou blended learning que envolvem atividades colaborativas mediadas por tecnologia, e reflexão crítica sobre diversidade. Tais propostas aparecem como fatores que fortalecem a competência docente para a inclusão. (CORRÊA *et al.*, 2021).

Tecnologia como Ferramenta de Inclusão

As Tecnologias Assistivas (TA) e demais recursos digitais desempenham papel cada vez mais destacado para proporcionar acessibilidade, participação e autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Um estudo com professores do IFMG identificou que as tecnologias mais utilizadas são as vinculadas a TIC convencionais (computadores, dispositivos eletrônicos), porém o uso de TA especializadas sofre com desconhecimento dos professores, dificuldades na escolha dos recursos adequados e escassez de suporte institucional (COSTA; MOREIRA ; BARBOSA, 2020).

Revisões globais recentes demonstram que o uso de tecnologias digitais adaptativas, inteligência artificial, plataformas educacionais personalizadas, realidade aumentada/virtual (AR/VR) e aprendizagem baseada em jogos

está crescendo no campo da educação inclusiva. Esses recursos favorecem, quando bem implementados, maior engajamento, personalização do ensino, e suporte às diversas necessidades de aprendizagem. Entretanto, também se destacam os desafios: disparidades de acesso, infraestrutura limitada, baixo nível de competência digital dos professores, falta de suporte técnico e pedagógico (BOSSE; NUSSBAUMER, ;HÖVEL,2025).

Na pandemia de COVID-19, a formação profissional docente mediada por tecnologia teve papel central para garantir a continuidade das aprendizagens, inclusive para estudantes com deficiência. Uma análise sistemática recente de programas de desenvolvimento profissional docente (teacher professional development) demonstra que as tecnologias possibilitaram aprendizagem ativa, colaboração entre professores, mas que frequentemente faltou feedback especializado, reflexões sobre práticas, e que as desigualdades de acesso foram ampliadas(HUANG; LIANG; XIONG; WU; LIM,2024).

No Brasil, além do uso geral de ICT, há estudos que investigam a integração de conteúdo em Libras, materiais acessíveis e adaptação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Por exemplo, estudo recente em cursos de formação de professores demonstrou que muitos ambientes virtuais dependem excessivamente de conteúdos textuais, com uso reduzido de vídeos em Libras ou de ferramentas de tradução, o que limita a eficácia inclusiva desses ambientes (LIMA,; GARCIA-VALCÁRCEL; MEIRINHOS,2025).

Outros estudos brasileiros enfatizam que não basta fornecer a tecnologia: os professores precisam de formação prática específica, suporte técnico e pedagógico, espaço para experimentar, avaliar, adaptar recursos, além de políticas institucionais que garantam acesso, manutenção e atualização de recursos tecnológicos, e uma cultura escolar que valorize a inclusão. A presença de políticas educacionais nacionais, decretos que reconhecem a área de tecnologia assistiva, também contribui para formalizar essa demanda. (CORRÊA; MORO; VALENTINI, 2021).

Integração entre Docência e Tecnologia na Prática Inclusiva

A integração entre docência e tecnologia exige que professores articulem conhecimentos pedagógicos inclusivos com recursos tecnológicos adaptativos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso efetivo ao currículo. Pesquisas indicam que a utilização combinada de metodologias ativas e Tecnologias Assistivas (TA) contribui para o engajamento dos alunos, favorece a aprendizagem significativa e promove a autonomia, especialmente quando os docentes recebem formação adequada para planejar e aplicar essas ferramentas no contexto escolar. (FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022).

Estudos de caso demonstram que professores que participam de programas de desenvolvimento profissional contínuo conseguem implementar estratégias inclusivas mais complexas, combinando recursos digitais com adaptações curriculares. Por exemplo, a utilização de softwares de comunicação alternativa, aplicativos educativos e plataformas digitais interativas permite aos alunos com deficiência intelectual ou sensorial participar de atividades colaborativas em tempo real, reforçando a aprendizagem social e cognitiva. (CORRÊA; MORO; VALENTINI, 2021).

A pesquisa brasileira demonstra, porém, que a adoção de tecnologias ainda encontra obstáculos significativos: falta de infraestrutura adequada, baixa familiaridade dos professores com os recursos, resistência institucional e ausência de suporte técnico contínuo. Assim, não basta o acesso à tecnologia; é necessário que o professor domine estratégias de integração pedagógica e conheça os perfis e necessidades específicas de cada estudante para que a inclusão seja efetiva. (LOPES *et al.*, 2023).

Além disso, a colaboração entre professores, especialistas em educação especial e famílias emerge como elemento fundamental. A literatura aponta que o planejamento compartilhado, aliado ao uso de tecnologias, aumenta a eficácia das práticas inclusivas e melhora a participação dos alunos, evidenciando a importância de redes de apoio, políticas escolares inclusivas e acompanhamento sistemático dos resultados. (PENHA *et al.*, 2025).

Dessa maneira a integração entre docência e tecnologia requer uma visão crítica do papel do professor: ele não deve apenas operar ferramentas digitais, mas também avaliar continuamente a eficácia pedagógica das

tecnologias, adaptando metodologias e recursos à diversidade do grupo e às necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento humano de forma equitativa. (YIN; LIDEN; *et al.*, 2025).

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A expansão da educação inclusiva no contexto tecnológico aponta para novas perspectivas de formação docente, inovação pedagógica e políticas públicas voltadas à equidade educacional. A literatura recente evidencia que os próximos anos devem priorizar a formação docente híbrida, combinando experiências presenciais e digitais, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso de tecnologias inclusivas, metodologias ativas e design universal para aprendizagem. (FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022; CORRÊA; MORO; VALENTINI, 2021).

Espera-se também que tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada e softwares de aprendizagem adaptativa, desempenhem papel mais significativo no processo de inclusão. Estudos indicam que essas ferramentas podem fornecer personalização do ensino, monitoramento do progresso e apoio à tomada de decisão pedagógica, contribuindo para a inclusão de estudantes com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. (YIN; LIDEN; *et al.*, 2025).

A perspectiva de políticas públicas inclui a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, aquisição de Tecnologias Assistivas, manutenção de recursos digitais e capacitação docente. O fortalecimento de programas governamentais de formação contínua, aliado à avaliação de resultados educacionais e indicadores de participação e aprendizagem, é crucial para a efetividade da inclusão e para redução de desigualdades educacionais no país. (BRASIL, 2015; LOPES *et al.*, 2023).

Pesquisas prospectivas destacam a importância da colaboração interinstitucional, envolvendo escolas, universidades, empresas de tecnologia e famílias. Esse arranjo permite a co-criação de recursos, práticas pedagógicas inovadoras e a produção de conhecimento científico orientado para a inclusão efetiva, fortalecendo a relação entre teoria e prática no contexto educacional inclusivo. (PENHA *et al.*, 2025).

Assim a integração de formação docente, tecnologia e práticas inclusivas aponta para um futuro em que a educação especial não é mais um serviço paralelo ou segregado, mas uma abordagem sistêmica que valoriza a diversidade, promove equidade, garante acessibilidade e contribui para o desenvolvimento humano pleno de todos os estudantes. (FERNÁNDEZ-BATANERO *et al.*, 2022; CORRÊA; MORO; VALENTINI, 2021; YIN; LIDEN; *et al.*, 2025).

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que análise do tema demonstra que a educação inclusiva vai além do simples acesso físico de estudantes com deficiência às escolas regulares, exigindo a adaptação curricular, metodologias diferenciadas e uso de recursos tecnológicos específicos. O sucesso da inclusão depende diretamente da formação inicial e continuada dos docentes, que devem estar capacitados para identificar e atender às necessidades individuais dos estudantes, é o professor o principal agente de transformação da escola inclusiva, pois sua prática reflete o compromisso com a aprendizagem de todos, integrando práticas pedagógicas e tecnologias de forma eficaz.

A colaboração entre professores, especialistas em educação especial, famílias e instituições é um elemento-chave para o sucesso da inclusão. O planejamento conjunto e a utilização de recursos tecnológicos adaptativos potencializam a aprendizagem e permitem que cada estudante desenvolva seu potencial de forma integral.

Além disso a consolidação da educação inclusiva requer políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos, além de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade educacional. A integração entre docência, tecnologia e práticas pedagógicas inclusivas emerge como condição essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade e às oportunidades de desenvolvimento humano pleno.

REFERÊNCIAS

- BOSSE, Ingo Karl; NUSSBAUMER, Daniela; HÖVEL, Dennis Christian. **The role of ICT as LT in shaping inclusive and special education – a systematic review for 2012–2023.** *Journal of Enabling Technologies*, v. 18, n. 2/3, p. 134-168, 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [s.l.]. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva na escola regular: materiais e orientações.** Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/196-educacao-inclusiva-na-escola-regular>. Acesso em: 8 out. 2025.
- CORREA, Ygor; MORO, Tatiele Bolson; VALENTINI, Carla Beatris. **Tecnologia assistiva na educação inclusiva.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 2963-2970, 2021.
- COSTA, Jefferson Martins; MOREIRA, Estela Lemos; BARBOSA, Rosemary Pereira Costa. **Assistive technology and inclusion: a look at teaching practice with students with intellectual disabilities.** 2020.
- DE MELO PENHA, Maria Cleonice Santos *et al.* **Capacitação de professores em tecnologias inclusivas: o uso das tecnologias na inclusão de alunos com autismo.** *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 45, p. 1348-1363, 2025.
- DOS SANTOS MONTEIRO, Railene *et al.* **Sistema educacional inclusivo no Brasil: uma revisão sistemática dos últimos 5 anos.** *ARACÊ*, v. 6, n. 3, p. 9750-9768, 2024.
- FELICETTI, Suelen Aparecida; DE LOURDES BATISTA, Irinéa. **A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.** *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020.
- FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. *et al.* **Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review.** *Educational Technology Research and Development*, v. 70, n. 5, p. 1911-1930, 2022.

FERNÁNDEZ-CERERO, José; MONTENEGRO-RUEDA, Marta; FERNÁNDEZ-BATANERO, José María. **Impact of university teachers' technological training on educational inclusion and quality of life of students with disabilities: a systematic review.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 20, n. 3, p. 2576, 2023.

HUANG, Lingyun; LIANG, Min; XIONG, Yuhan; WU, Xiaomeng; LIM, Cher Ping. **A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic.** *Computers & Education*, v. 223, art. 105168, 2024.

LIMA, Maria Aparecida; GARCIA-VALCÁRCEL, Ana; MEIRINHOS, Manuel. **Inclusion in higher education: an analysis of teaching materials for deaf students.** *Education Sciences*, v. 15, n. 10, p. 1290, 2025.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante *et al.* **Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa.** *Revista Educação Especial (Online)*, v. 36, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2015.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.

PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo *et al.* **Capacitação de professores em tecnologias inclusivas: o uso das tecnologias na inclusão de alunos com autismo.** *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 45, p. 1348–1363, 2025.

SAMANIEGO LÓPEZ, Mariela Verónica *et al.* **Technologies in inclusive education: solution or challenge? a systematic review.** *Education Sciences*, v. 15, n. 6, p. 715, 2025.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra *et al.* **Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais.** *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 5, p. e4155, 2024.

SILVA, N. C. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil: revisão integrativa (2011–2016).** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/>.

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

TOMCZYK, Łukasz *et al.* **The use of technology on inclusive education in Brazil: a discussion on the teacher and student views.** In: *International Conference on Advances in Digital Science*. Cham: Springer International Publishing, 2021. p. 105–115.

YIN, Zhi; LIDEN, Frank; *et al.* **Emerging technologies and inclusive education: adaptive learning and artificial intelligence for diverse learners.** *Education and Information Technologies*, v. 30, n. 2, p. 1123–1145, 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Flávio Aparecido de Almeida

Possui graduação em Filosofia (Complementação realizada no Centro Universitário ETEP) pela Faculdade Entre Rios do Piauí(2015), graduação em Pedagogia - Supervisão Pedagógica, Educação Infantil e Anos Iniciais EF pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Faminas(2015), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2008), graduação em Educação Especial pelo centro Universitário de Venda Nova do Imigrante(2022), graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP(2024), graduação em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde(2023), graduação em Sociologia pelo centro Universitário de Venda Nova do Imigrante(2021), especialização em Neuropsicologia pela Universidade Cândido Mendes(2015), especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020), Mestre em Ciências das Religiões (FUV) e Doutor em Ciências da Educação (UML).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

Walmir Fernandes Pereira

Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de LHomme et de LEnvironnement de Paris, França (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Professor universitário (Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) e da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Gestor Escolar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro. Tem formação como: Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo e Musicoterapeuta. Especializações (Lato Sensu) nas áreas da Educação, Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução, Saúde e Gestão. Possui graduação em Letras, em Pedagogia, em Artes Visuais, em Educação Especial, em História e também em Filosofia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas Habilidades/Superdotação: 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90

Atendimento Educacional Especializado: 61, 75, 78, 82, 83, 84, 90, 94, 95

Aymara: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27

C

Ciências Naturais: 58, 68

D

Desenvolvimento Humano: 92, 94, 96, 100, 101

Docência: 58, 65, 75, 91, 94, 99, 101

E

Educação Inclusiva: 57, 60, 61, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103

Elecciones Generales: 9, 10, 13, 18, 19, 26

Estado da Arte: 77, 78, 79, 81, 83, 85

F

Formação Docente: 58, 60, 66, 68, 74, 78, 80, 83, 84, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103

I

Inclusão: 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 58, 60, 61, 67, 68, 73, 74, 76, 78, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

L

Libras: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 98

M

Multiano: 58

N

Neurodivergente: 58

P

Perú: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29

Pessoa Surda: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 47, 50,

51, 54, 55

Política: 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 26, 27, 45, 55, 61, 76, 82, 90, 94

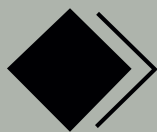
Políticas Públicas: 35, 44, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 100, 101

Psicoterapia: 30, 31, 32, 33, 34, 47, 50, 51, 52, 56

T

TEA: 58, 59, 64, 66, 67, 69, 71, 72, 75, 96

Tecnologias Assistivas: 68, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

