



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

ANAIS

XXXIII

SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

Confluências entre saberes quilombolas,
indígenas, camponeses e acadêmicos na
construção de educações decoloniais

V. 5 • GT 5

ORGANIZAÇÃO



ANAIS
XXXIII
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

**Confluências entre saberes quilombolas,
indígenas, camponeses e acadêmicos na
construção de educações decoloniais**

TRABALHOS COMPLETOS
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
PÔSTER

V. 5

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
26 a 28 de novembro de 2025, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





FICHA TÉCNICA

Identidade visual

Maurel Bárbara (Virtú comunicações) e
Suely Dulce de Castilho (IE/PPGE/UFMT)

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável

Produção editorial



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a

Seminário de Educação (33 : 2025 : Cuiabá, MT)

Anais do 33º Seminário de Educação (SemiEdu): Confluências entre saberes quilombolas, indígenas, camponeses e acadêmicos na construção de educações decoloniais / Coordenação Geral: Suely Dulce de Castilho; Vice-Coodenador Geral: Edson Caetano – Cuiabá/MT : IE, 2025.

106 p. (v. 5)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2025/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Castilho, Suely Dulce de. II. Caetano, Edson. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Suely Dulce de Castilho (Coordenadora Geral)
Edson Caetano (Vice-Coodenador Geral)
Alessandra Maieski
Ana Luisa Alves Cordeiro
Glauce Viana de Souza Torres
Luciano da Silva Pereira
Sandra Jung de Mattos
Bruno Gonçalves dos Santos
Jucileia Nascimento de Oliveira
Cira Alves Martins
Agná Fernandes Bacani
Nirida Rosa de Oliveira
Davi Sousa Silva
João Almeida dos Santos
Karla Rodrigues Mota
Carolina Cherubini Costa Freire
Daniel San Pereira Borges
Wagner Mõnantha Sousa Morais
Joacelmo Barbosa Borges
Bruna Cristina Prolo Massola
Marileide do Carmo Amorim Arruda
Fabiana Flavia de Magalhães Nascimento Castro
Lais Cristina Barbosa Silva
Débora do Nascimento Silva
Nylza Batista da Silva
Zenilda Ribeiro de Oliveira Rosa da Silva
Lidiane Álvares Mendes
Viviane da Costa Santos
Lilian Santos de Andrade
Hiolly Batista Januário de Souza
Simone Carneiro da Silva
Suzete da Silva Galdino Nunes
Natália Trentino Antunes Ayala
Delvan Pereira dos Santos
Stela dos Santos Almeida
Helena Henriques Santos
Renata Maria Rondon Nascimento
Mylla Beatriz Silva Queiroz Correia
Sabrina Bourscheid Sassi
Luciana Gonçalves de Lima
Bruna Maria de Oliveira
Marcio Henrique de Freitas Cavichioli
Maria Zilda dos Santos
Benedita Jorenil de Arruda Santos
Jacinta Cipriana de Oliveira
Lucia do Nascimento
Elecina Augusta da Cruz Rondon
Graciele Fernandes de Lima
Neuza Souza Caldeira
Benedita Rodrigues do Prado E Silva
Benedito Rodrigues da Silva
Esmeraldino Pereira
Claudia Souza Santos
Idgmar Gloria da Silva
João Apolinário de Albuquerque Filho
Larissa Silva Albuquerque
Sidney Lopes de Oliveira Filho
Rosilene Rodrigues Maruyama
Adrianny de Arruda Abreu
Claudicéia Celeste da Silva
Eder Arilson de Amorim
Expedita José da Silva
Gonçalina Eva Almeida de Santana
Junia Auxiliadora Santana Trevisan
Lucia Helena de Almeida
Maria do Socorro Lucinio da Cruz Silva
Michele Corrêa de França
Rosângela de Campos Silva
Wellerson Davi dos Santos Deniz
Marco Aurelio Fidelis Pereira
Aline Simão Barroso Torres
Emanuelson Matias de Lima
Vagner Galdino da Silva
Maria Conceição de Campos Silva
Leandro José do Nascimento
Janaina Santana da Costa
Diana Pereira dos Santos
Rosa Maria Santos Maiate
Ana Paula da Costa
Célia Cristina Soares
Zaira Nascimento de Oliveira
Kaique de Oliveira
Dejenana Keila Oliveira Campos
Tatiane de Oliveira
Marcia Dayana Fernandes
Raquel Maria Mallezan
Lellis do Carmo Ventura
Poliana da Cruz Silva
Soenil Clarinda de Sales



COMITÊ CIENTÍFICO

GT 1 – Culturas escolares e linguagens

Evando Carlos Moreira

GT 2 – Educação e Comunicação

Cristiano Maciel

Ana Lara Casagrande

Cristiane Koehler

Danilo Garcia da Silva

Tereza Fernandes

Alessandra Maieski

Vinícius Carvalho Pereira

GT 3 – Educação e diversidades culturais

Suely Dulce de Castilho

Bruna Maria de Oliveira

Bruno Gonçalves dos Santos

Cira Alves Martins

Dejenana Keila Oliveira Campos

Janina Mirtha Sanchez

Joacelmo Barbosa Borges

João Almeida dos Santos

Luciana Gonçalves de Lima

Marcio Henrique Cavicchiolli

Marileide do Carmo Amorim Arruda

Sueli Correia Lemes Valezi

Tatiane de Oliveira

Wagner Mônantha Sousa Morais

GT 4 – Educação e povos indígenas

Beleni Saléte Grando

Adriane Corrêa da Silva

João Carlos Gomes

Jonathan Stroher

Lais Cristina Barbosa Silva

Léia Teixeira Lacerda

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Valeria Lopes Redon

GT 5 – Educação e Psicologia

Marcia dos Santos Ferreira

Abner Alves Borges Faria

Lisbeth Soares

GT 6 – Educação Ambiental, Comunicação e Arte

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Lidiane Gil Becker

Thiago Cury Luiz

GT 7 – Educação em Ciências

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Abner Eliezer Lourenço

Rosiane Guimarães

Larissa Kely Dantas

Keila Cristina Pinheiro Antunes

Graciela da Silva Oliveira

GT 8 – Educação Matemática

Sueli Fanizzi

Adelmo Carvalho da Silva

Gladys Denise Wielewski

Jacqueline Borges de Paula

Marta Maria Pontin Darsie

Rute Cristina Domingos da Palma

GT 9 – Infâncias e Crianças

Paula Figueiredo Poubel

GT 10 – Ensino, Currículo e Organização Escolar

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel

Ceane Dias Magalhães

Delvânia Aparecida Góes dos Santos

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Geniana dos Santos

Luciano da Silva Pereira

GT 12 – Formação de Professores

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Fabio Mariani

Deusodete Rita da Silva Aimi

Dejacy de Arruda Abreu

Rosimeire Montanuci

Amanda Pereira da Silva Azinari

GT 13 – História da Educação

Marijâne Silveira da Silva

GT 14 – Movimentos Sociais e Educação

Maria Aparecida Rezende

Bruna Cristina Prolo Massola

Fernanda Emanuele Souza de Azevedo

Flávia Gilene Ribeiro

Loedilza Milícia da Silva

Luis Augusto Passos

Maria Aparecida Rezende

GT 15 – Relações Raciais e Educação

Cândida Soares da Costa

Ana Luisa Alves Cordeiro

Deborah Luiza Moreira Santana Santos

Telma Amorgiana Fulane Tambe

Zizele Ferreira dos Santos

GT 16 – Trabalho e Educação

Edson Caetano



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O Seminário de Educação (SemiEdu) chegou à sua 33ª edição em 2025, consolidando-se como um dos mais significativos espaços de diálogo, divulgação de pesquisas e de formação continuada de docentes da região Centro-Oeste. Mais do que um evento acadêmico, o SemiEdu é território de escuta, de trocas, de (re)construção epistemológica e de insurgências pedagógicas. Esta edição, em especial, confluiu com o VII Encontro de Educação Escolar Quilombola, entrelaçando-se em uma única proposta formativa, política, cultural e profundamente comprometida com a justiça epistêmica, com os direitos educacionais diversos e com a valorização dos saberes tradicionais e pluriversais.

É um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. A cada ano, um ou mais grupos de estudos e pesquisas assumem a organização. Em 2025, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro, a Prof.ª Dr.ª Suely Dulce de Castilho (GEPEQ/UFMT) e o Prof. Dr. Edson Caetano (GEPTE/UFMT) estiveram na coordenação. Contaram com o envolvimento ativo de docentes, discentes, técnicos(as) da UFMT, comunidades escolares quilombolas, campesinas e comunidades escolares e conselhos de educação indígena, mestres e mestras dos saberes tradicionais, e movimentos sociais, como coletivos organizadores, trazendo experiências produzidas em suas diversas ambiências, concepções e epistêmes.

Em 2025, o tema central propôs “as confluências entre saberes quilombolas, indígenas, campesinos e acadêmicos na construção de educações decoloniais”, reafirmando seu compromisso com a produção de conhecimento situado, que emerge da territorialidade, do chão das escolas diversas, das lutas dos povos tradicionais, dos enfrentamentos cotidianos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. Por isso, são eventos que reconhecem e valorizam as práticas docentes que insurgem dos territórios, que constroem redes de resistência e que alicerçam outras possibilidades de existências educacionais que nascem na memória coletiva, na ancestralidade, na oralidade, na corporeidade, no etnodesenvolvimento, nas ciências e saberes tradicionais, na pluriversalidade, em busca de justiça cognitiva e curricular.

A programação incluiu conferência coletiva, mesas de discussão, oficinas, apresentações culturais, exposições de produtos e artes étnicas, comunicações científicas em Grupos de Trabalho (GTs). Buscou-se evidenciar o protagonismo de estudantes, professores/as, gestores/as, guardiões e guardiãs dos saberes tradicionais, lideranças comunitárias e religiosas dos territórios, em toda a programação: na conferência coletiva de abertura; nas composições das mesas, nas coordenações de GTs, nas apresentações de relatos de experiências e resultados de pesquisas, nas oficinas, na feira cultural, e nas apresentações culturais.

A identidade visual do SemiEdu 2025 e do VII Encontro de Educação Escolar Quilombola inspirou-se no mapa invertido da Abya Yala (América Latina). Obra de Joaquim Torres Garcia (1943). A releitura sinaliza a urgência de corrigir os olhares colonialistas, reorientar as produções de sentidos; e reconhecer as múltiplas identidades que compõe nossa América, bem como os saberes plurais produzidos dentro dela, e que devem ser reconhecidos na mesma simetria e importância que se tem atribuído aos saberes considerados “universais”. Ao se reconhecer como parte dessa geopolítica, o evento reafirma seu compromisso com a produção de uma educação radicalmente contracolonial e pluriversal. Agradecemos profundamente o apoio de todos os/as parceiros/as; colaboradores/as e comunidades pela união e êxito destes eventos.

Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho
Coordenadora geral





GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

COORDENAÇÃO:

TATIANE LEBRE DIAS

MARCIA DOS SANTOS FERREIRA

SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

**Confluências entre saberes
quilombolas, indígenas, camponeses
e acadêmicos na construção de
educações decoloniais**

SUMÁRIO

TRABALHOS COMPLETOS

A INTERSECÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2023-2025)11

Mari Alba T. de AGUIAR
Edione Teixeira de CARVALHO
Gislaine Cuba de ÁVILA
Aurismar Abreu da FONSECA
Islaine Santos BRITO

CONTRIBUIÇÕES DE ESPECIALISTAS NA CONSTRUÇÃO DE
UM INSTRUMENTO PSICOPEDAGÓGICO19

Dinalva Dias da Silva
Eliana Silva Santos
Rauni Jandé Roama-Alves
Tatiane Lebre Dias

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL (2014 2024):
TENDÊNCIAS, DESAFIOS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS29

Roseli Ferreira da SILVA
Fernando Augusto SILVA

ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES ACADÊMICOS:
A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS INDÍGENAS NAS ALDEIAS DE MIRANDA/MS39

Alline Cavalheiro Sales SORIO
Adir Casaro NASCIMENTO

INCLUSÃO ESCOLAR E SAÚDE PSÍQUICA DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....49

Eliane RODRIGES MEDEIROS

PRÁTICAS DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE
ESTUDANTES AUTISTAS COM COMPORTAMENTOS DESAFIADORES59

Elizafã Michelly Ferreira de SOUZA
Eliana Silva SANTOS

TERMINOLOGIAS ESSENCIAIS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM GUIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	69
--	----

Islaine dos Santos BRITO
Edione Teixeira de CARVALHO
Aurismar Abreu da FONSECA
Débora Vitória Américo SATÉLIS
João Eupídio Monteiro da SILVA

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	80
---	----

Dinalva Dias da SILVA
Eliana Silva SANTOS
Elizafã Michelly Ferreira de SOUZA
Julianna Mendes de Matos SOUZA
Tatiane Lebre DIAS

PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E EDUCACIONAL NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MATO GROSSO: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	86
--	----

Patrícia Rocha Libardi RIBEIRO
Pedro Henrique Zimmermann MARQUES
Aline Rejane Caxito BRAGA

SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	91
---	----

Edilene Vieira MUNDIM
Jeniffer Regina Rodrigues de LIMA

PÔSTER

A AUSÊNCIA DA LIBRAS NA TRAJETÓRIA DE UM ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO	97
--	----

Rafaela Corrêa da Costa SILVA CAMPOS
Kauany de Paula Oliveira CUNHA
Daniela Aparecida Zanetti GUIMARÃES
Claudio José Santana de FIGUEIREDO

PROJETO “VIVÊNCIAS ACADÊMICAS”: A COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS DIFICULDADES ACADÊMICAS	102
--	-----

Laura Joana Castro ZULKE
Jane Teresinha Domingues COTRIN



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

TRABALHOS COMPLETOS





A INTERSECÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2023-2025)

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Mari Alba T. de AGUIAR

Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT/Unic. E-mail: mari.aguiar@estudante.ifmt.edu.br

Edione Teixeira de CARVALHO

Docente da rede federal/IFMT. E-mail: edione.carvalho@ifmt.edu.br

Gislaine Cuba de ÁVILA

Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT/Unic. E-mail: gis_cuba@hotmail.com

Aurismar Abreu da FONSECA

Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT/Unic. E-mail: aurismar12@hotmail.com

Islaine Santos BRITO

Programa de Pós-graduação em Ensino/IFMT/Unic. E-mail: islaine.aldair@gmail.com

Resumo

Este estudo analisou a produção científica entre 2023 e 2025 sobre a formação de professores na interface entre educação inclusiva e educação quilombola. A revisão sistemática, seguindo o PRISMA, identificou apenas dois artigos elegíveis, revelando uma lacuna significativa. A análise aponta uma formação docente insuficiente para lidar com a interseccionalidade de exclusões (racismo e capacitismo) e com a precariedade de recursos nas escolas. Os professores relatam despreparo, demandando formações críticas e contextualizadas. Portanto conclui-se que a efetivação dessa educação tão específica demanda a implementação de políticas de formação interseccionais e investimentos em infraestrutura, sendo necessárias mais pesquisas empíricas.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Interseccionalidade.

1 Introdução

A educação brasileira é constitucionalmente amparada por princípios que visam assegurar igualdade, equidade e o reconhecimento da diversidade. Dentre as mais significativas conquistas legais das últimas décadas, destacam-se a educação inclusiva, que visa garantir o acesso e a participação efetiva de pessoas com deficiência, e a educação escolar quilombola, que reconhece a especificidade histórica, cultural e identitária das comunidades remanescentes de quilombos. Ambas representam paradigmas educacionais transformadores, desenhados para corrigir históricas exclusões e promover justiça social.

No entanto, a materialização simultânea desses direitos em contextos específicos revela desafios de complexidade ímpar. Quando se focaliza a realidade das escolas quilombolas, evidencia-se que estudantes com deficiência podem enfrentar uma sobreposição de barreiras,

vivenciando o que estudiosos da interseccionalidade identificam como uma exclusão dupla. Esta condição singular é marcada pela convergência do racismo estrutural, que marginaliza as populações negras e quilombolas, com o capacitismo, que inferioriza as pessoas com deficiência, como evidenciam Nonaka e Silva (2025). Nesse cenário de dupla ou múltipla vulnerabilidade, a escola e, centralmente, o professor, são colocados à prova. Este protagonismo docente está alinhado à concepção de Tardiff (2002), para quem os saberes docentes são plurais e heterogêneos, construídos na interface entre a formação formal e a experiência prática em contextos sociais específicos.

A formação docente, portanto, emerge como um eixo crítico e determinante para a concretização de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo e contextualizado. Contudo, a pesquisa aponta que os cursos de formação inicial e continuada frequentemente falham em preparar os educadores para lidar com tamanha complexidade, seja pela abordagem fragmentada dos temas, seja pela desconexão com as realidades territoriais quilombolas. Esta deficiência aponta para a necessidade de um novo paradigma formativo, que transcenda a lógica da aplicação técnica.

Justifica-se esta pesquisa pela evidente carência de sínteses de evidências que articulem de forma sistemática e aprofundada três eixos fundamentais: a formação de professores, a educação inclusiva e a educação quilombola. A produção acadêmica tende a tratar esses temas de maneira isolada ou, quando muito, binária (formação e inclusão; ou formação e educação quilombola), deixando uma lacuna significativa sobre os desafios específicos que surgem na intersecção dessas três dimensões. Mapear e analisar criticamente a produção científica recente sobre essa interface torna-se imperativo para compreender os avanços, as limitações e as perspectivas que estão sendo delineadas no campo.

Ao realizar esse levantamento, espera-se contribuir para qualificar o debate acadêmico e subsidiar a formulação de políticas públicas de formação docente que sejam interseccionais, críticas e contextualizadas, respondendo aos apelos por uma ousadia inventiva na formação docente.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Mapear, analisar e sintetizar a produção científica publicada no triênio 2023-2025 que discute os desafios e as perspectivas da formação de professores na confluência entre a educação inclusiva e a educação quilombola.

2.2 Objetivos específicos

Identificar os principais problemas de pesquisa abordados pelos estudos primários; sintetizar os principais achados e conclusões apresentados na literatura; discutir as lacunas de conhecimento identificadas, apontando implicações para a prática educacional e para pesquisas futuras.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, com base nas diretrizes PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que segundo PAGE et al. (2021) é uma diretriz de comunicação desenvolvida para auxiliar os autores de revisões sistemáticas a relatarem seu trabalho de forma transparente, completa e precisa, adaptadas ao campo educacional. A escolha por esse método justifica-se pela necessidade de mapear, de forma transparente e criteriosa, as produções científicas que abordam a intersecção entre formação docente, educação inclusiva e educação quilombola no período de 2023 a 2025.

3.1 Critérios PICOS

A delimitação dos estudos seguiu os parâmetros PICOS (Population, Intervention, Comparators, Outcomes, Study Design), conforme descrito abaixo:

Participantes (P): Professores atuantes em escolas quilombolas que trabalham com alunos quilombolas com deficiência.

Intervenção/fenômeno de interesse (I): Processos de formação de professores (inicial ou continuada) que articulem os princípios da educação inclusiva com as especificidades da educação quilombola.

Comparadores (C): Não aplicável, por se tratar de revisão sem grupo controle.

Desfechos (O): Contribuições teóricas e práticas para a formação docente interseccional.

Tipo de Estudo (S): Pesquisas empíricas e teóricas publicadas entre 2023 e 2025.

Critérios de Exclusão: Foram excluídos livros, capítulos, dissertações, teses, relatórios, artigos de opinião e estudos que não tratassem dos três eixos temáticos de forma articulada.

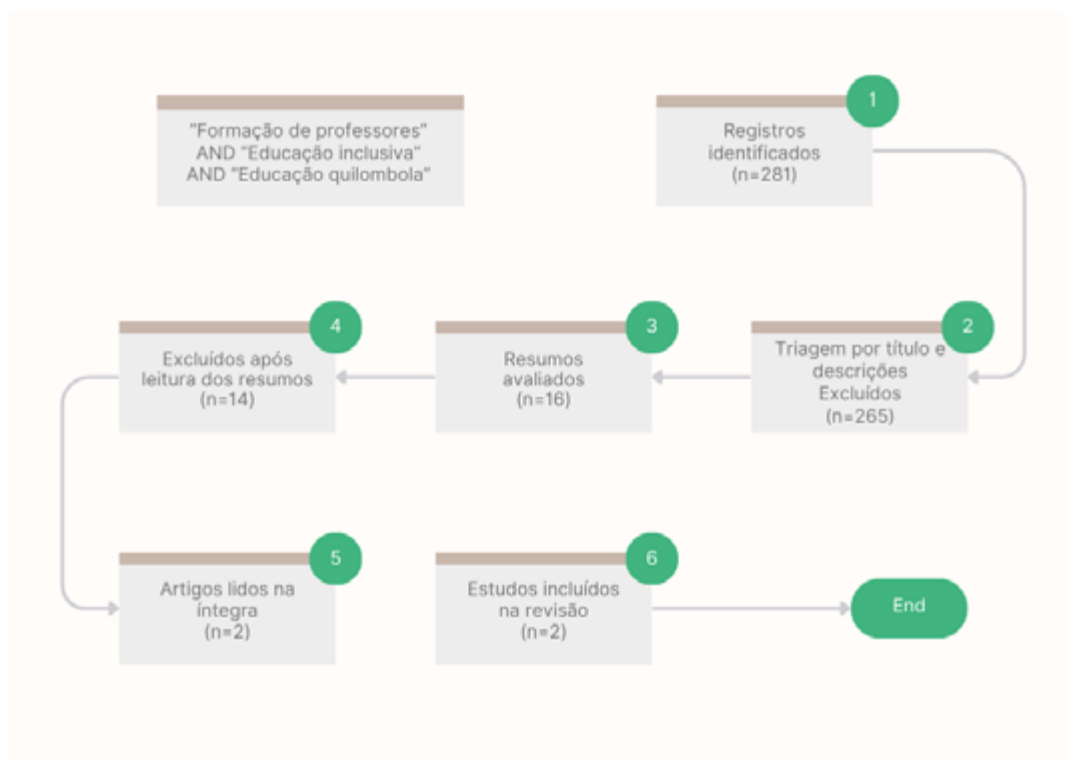
3.2 Estratégia de busca

A busca foi realizada em setembro de 2025, utilizando os seguintes repositórios e bases de dados: Scielo, ERIC, Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Scholar. No entanto, apenas o Google Scholar retornou resultados relevantes para os critérios estabelecidos nesta revisão. As demais bases não apresentaram estudos que atendiam aos descritores e filtros aplicados, motivo pelo qual os artigos selecionados foram provenientes exclusivamente do Google Scholar.

Os descritores utilizados foram: “formação de professores”, “educação inclusiva”, “educação quilombola” e “interseccionalidade”, combinados com operadores booleanos (AND, OR) para ampliar e refinar os resultados.

O processo de seleção dos estudos está representado no Fluxograma PRISMA (Figura 1), elaborado com base nas etapas descritas anteriormente.

Figura 1. Fluxograma PRISMA adaptado para revisão sistemática sobre formação docente, educação inclusiva e educação quilombola.



Fonte: Autoria própria, (2025).

3.3 Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos estudos que:

- - Fossem publicados entre 2023 e 2025;

- - Estivessem disponíveis em texto completo;
- - Abordassem diretamente a intersecção entre os eixos temáticos da pesquisa;
- - Estivessem escritos em português, inglês ou espanhol.

Foram excluídos estudos que:

- - Não apresentassem relação direta com os descritores;
- - Fossem duplicados ou não acessíveis integralmente;
- - Estivessem fora do recorte temporal definido.

3.4 Seleção dos estudos

A seleção seguiu as quatro etapas do protocolo PRISMA:

- **Identificação:** Levantamento inicial de estudos com base nos descritores.
- **Triagem:** Leitura dos títulos e resumos para exclusão de estudos irrelevantes.
- **Elegibilidade:** Leitura integral dos textos para verificar aderência aos critérios.
- **Inclusão:** Seleção final dos artigos que compõem a análise.

Do total de estudos encontrados, apenas dois artigos atenderam plenamente aos critérios estabelecidos e foram incluídos na análise. O processo está representado no fluxograma PRISMA, na Figura 1, na subseção de Estratégia de Busca.

4 Resultados

A busca inicial resultou em 281 registros. Após a triagem por títulos e resumos, 265 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos. A leitura na íntegra dos 16 artigos restantes levou à exclusão de 14, por não articularem de forma consistente os três eixos temáticos centrais da pesquisa. Apenas dois artigos atenderam plenamente aos critérios de inclusão e foram incorporados à análise.

Os estudos selecionados são artigos originais publicados em periódicos nacionais. O primeiro é um estudo de caso qualitativo realizado em uma escola quilombola de Pernambuco (Nonaka & Silva, 2025), e o segundo é uma pesquisa bibliográfica com componente empírico, desenvolvida em uma escola do Amapá (Oliveira, Videira & Soares, 2024). Ambos investigam a formação docente e as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva quilombola.

4.1 Síntese dos estudos incluídos

A análise dos dois artigos foi organizada em três eixos temáticos:

Eixo 1: Fragilidade da formação docente

Ambos os estudos apontam que a formação inicial e continuada dos professores é insuficiente para lidar com a complexidade da atuação em escolas quilombolas que atendem alunos com deficiência. Os docentes relatam sentir-se despreparados para enfrentar simultaneamente os desafios da educação inclusiva e da educação quilombola. Nonaka e Silva (2025) destacam a ausência de uma abordagem interseccional na formação, o que compromete a capacidade dos professores de reconhecer e combater a dupla exclusão. Já Oliveira et al. (2024) associam esse despreparo à falta de acesso a conhecimentos sobre tecnologias assistivas e recursos educacionais digitais.

Eixo 2: Precariedade de recursos e infraestrutura

A pesquisa de Oliveira et al. (2024) evidencia a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos nas escolas quilombolas. A carência de internet, equipamentos e materiais pedagógicos limita a implementação de práticas inclusivas. A fala de um professor — “Contamos somente com quadro e pincel” — ilustra a precariedade enfrentada, revelando como a infraestrutura deficiente compromete a efetivação de uma educação interseccional.

Eixo 3: Necessidade de uma formação interseccional e contextualizada

Ambos os estudos convergem na defesa de uma reestruturação profunda da formação docente. Essa formação deve ser crítica, contínua e situada, capaz de articular discussões sobre racismo, capacitismo, território e cultura. Os autores argumentam que apenas uma abordagem interseccional e contextualizada poderá equipar os professores com ferramentas teóricas e práticas para enfrentar as múltiplas camadas de exclusão presentes nas escolas quilombolas.

5 Discussão

Os resultados desta revisão sistemática revelam uma lacuna significativa na produção científica que articule, de forma integrada, os três eixos centrais: formação docente, educação inclusiva e educação quilombola. A escassez de estudos que abordem essa intersecção reforça a urgência de pesquisas que considerem as múltiplas camadas de exclusão vivenciadas por estudantes quilombolas com deficiência.

A fragilidade da formação docente, evidenciada nos dois estudos analisados, aponta para uma formação que ainda opera sob lógicas fragmentadas e descontextualizadas. A ausência de uma abordagem interseccional compromete a capacidade dos professores de reconhecer e enfrentar simultaneamente o racismo estrutural e o capacitismo.

A precariedade de recursos nas escolas quilombolas, especialmente no que se refere à infraestrutura tecnológica, agrava ainda mais o cenário. A falta de acesso à internet, equipamentos e materiais pedagógicos limita a implementação de práticas inclusivas e impede que os professores desenvolvam estratégias inovadoras. Esse contexto evidencia que a luta por uma educação interseccional não se restringe à dimensão formativa, mas envolve também a garantia de condições materiais adequadas.

Por fim, os estudos convergem na defesa de uma formação docente que seja interseccional e contextualizada. Isso implica reconhecer que os saberes docentes não são neutros, mas atravessados por dimensões culturais, territoriais e políticas. A formação precisa considerar os territórios quilombolas como espaços de produção de conhecimento, valorizando os saberes locais e promovendo o enfrentamento das múltiplas exclusões.

6 Considerações finais

Esta revisão sistemática permitiu identificar que a produção científica entre 2023 e 2025 sobre a formação de professores na interface entre educação inclusiva e educação quilombola ainda é incipiente. A análise dos dois estudos selecionados revelou que os professores enfrentam desafios complexos, marcados pela insuficiência da formação, pela precariedade de recursos e pela ausência de abordagens interseccionais.

Conclui-se que a efetivação de uma educação inclusiva quilombola exige uma reestruturação profunda da formação docente, que seja crítica, contínua e situada. Além disso, é imprescindível que políticas públicas garantam investimentos em infraestrutura, especialmente nas escolas quilombolas, para que práticas pedagógicas inclusivas possam ser implementadas com qualidade.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem essa temática, especialmente por meio de estudos empíricos que escutem os professores, estudantes e comunidades quilombolas. A construção de uma educação interseccional demanda ousadia, escuta e compromisso com a justiça social.

Referências

NONAKA, M. M.; SILVA, T. R. da. Quando você compartilha o saber, o saber só cresce: o desafio da formação docente na perspectiva da educação inclusiva em uma escola quilombola. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18633, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-428. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18633>. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, J. R. N., VIDEIRA, P. L., SOARES, C. A. Educação na perspectiva inclusiva e a importância de investimento em tecnologia: a realidade da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, em Macapá – AP. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S. l.], v. 18, n. 46, 2024. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1811>. Acesso em: 22 set. 2025.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **Systematic Reviews**, v. 10, n. 1, p. 89, 2021. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-021-01626-4>. Acessado em: 22 set 25.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002



CONTRIBUIÇÕES DE ESPECIALISTAS NA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PSICOPEDAGÓGICO

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Dinalva Dias da Silva

Docente da rede municipal/Várzea Grande/Mato Grosso; Mestranda PROFEI-UFMT. E-mail: dinalva.silva.ufmt.t4@gmail.com

Eliana Silva Santos

Docente do Distrito Federal/Brasília/Distrito Federal; Mestranda PROFEI-UFMT. E-mail: eliana.santos.ufmt.t5@gmail.com

Rauni Jandé Roama-Alves

Docente Programa de Pós-graduação em Psicologia-UFMT. E-mail: rauniroama@gmail.com

Tatiane Lebre Dias

Docente Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva/PROFEI-UFMT. E-mail: tatiane.dias@ufmt.br

Resumo

Este estudo buscou descrever o processo de seleção de especialistas e destacar as principais contribuições no processo de construção de um instrumento psicopedagógico. Foi elaborado um Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular, contendo 25 questões. Os resultados evidenciaram que a experiência profissional e o tempo de atuação com crianças com desenvolvimento atípico e/ou crianças com TEA dos especialistas, atenderam ao critério de inclusão estabelecido no estudo. As sugestões apontadas pelos especialistas em relação aos itens evidenciam o conhecimento na área do instrumento.

Palavras-chave: Estudos de validação. Instrumento psicopedagógico. Especialistas.

1 Introdução

O processo de construção e adaptação de instrumentos de medida requer o desenvolvimento de uma metodologia adequada e precisa, visando a qualidade do instrumento. De acordo com Alexandre e Coluci (2011, p. 3062) nessa área “cada vez mais a literatura tem alertado os pesquisadores sobre uma correta avaliação das qualidades dos instrumentos de coleta de dados”. Nesse sentido, os principais atributos que os instrumentos devem possuir são: validade (*validity*), confiabilidade (*reliability*), praticabilidade (*usability*), sensibilidade (*sensitivity*) e responsividade (*responsiveness*) (Alexandre; Coluci, 2011).

Ao nos determos no primeiro atributo que é a validade, Pasquali (2007) discutiu esse conceito na Psicologia e Educação, mostrando algumas confusões, porém salientou a importância da validade, principalmente, no contexto das medidas em ciências psicossociais e, enfatizou a existência de mais de 31 tipos de conceito de validade.

Em particular, nos interessa no presente trabalho discutir o conceito de validade de conteúdo, o que segundo Pasquali (2007, p. 99) significa que “o teste constitui uma amostra

representativa de um universo de conteúdo”. De forma mais usual Alexandre e Coluci (2011, p. 3062) consideram que “A validade verifica se o instrumento mede exatamente o que se propõe a medir. Isto é, avalia a capacidade de um instrumento medir com precisão o fenômeno a ser estudado”. O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022) publicou a Resolução N° 31/2022 que regulamentou o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e, sobre os estudos de evidências de validade destacou que

B8.1 Evidências de validade baseadas na análise do conteúdo ou domínio (Destacamos que a apresentação de evidências de validade de conteúdo, a partir da **análise de juízes** e da população-alvo, oferecem subsídios às demais evidências de validade) (grifo nosso) (CFP, 2022).

A *International Test Commission* (ITC, 2017), publicou 18 diretrizes no processo de tradução e adaptação de testes, organizadas em torno de seis tópicos abrangentes relacionados: Pré-Condição, Desenvolvimento de Testes, Confirmação [Análise Empírica], Administração, Pontuação das Escalas e Interpretação e Documentação. Em relação a validade de conteúdo e a participação de especialistas, na fase de pré-condição é orientado que

Indivíduos que são especialistas a respeito do construto mensurado, e que estão familiarizados com os grupos culturais que estão sendo testados, devem ser recrutados para avaliar a legitimidade do construto mensurado em cada grupo cultural/linguístico (ITC, 2017, p. 8).

Alexandre e Coluci (2011), a partir de uma revisão bibliográfica verificaram que um dos métodos usados na validade de conteúdo refere-se à “avaliação por um comitê de especialistas”. Os autores apontam a controvérsia na literatura quanto ao número e a qualificação dos especialistas, a necessidade de descrever os critérios utilizados na seleção, os procedimentos qualitativos e quantitativos que serão avaliados pelos especialistas, o processo de convite, explicação dos domínios a serem avaliados e, no caso de adaptação transcultural de instrumento verificar ao final a existência de equivalências semântica, idiomática, conceitual e experimental.

Borsa et al., (2012, p. 425) ao discutirem aspectos referentes à adaptação transcultural de instrumentos psicológicos, no que se refere a “avaliação da síntese por *experts*” que deverão “Após a síntese da versão traduzida, o pesquisador deve contar, ainda, com o auxílio de um comitê de experts na área da avaliação psicológica, ou, se possível, com conhecimento específico acerca do construto avaliado pelo instrumento”.

A partir das considerações acima este estudo teve por objetivo descrever o processo de seleção de especialistas e destacar as principais contribuições no processo de construção de um instrumento psicopedagógico.

2 Percorso metodológico

O presente estudo tem caráter empírico voltado para uma abordagem psicométrica. De acordo com Pasquali (2009, p. 993), a psicometria engloba “a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da psicologia e da educação”. Desse modo, buscou-se construir e validar um instrumento capaz de inferir características psicológicas e educacionais de forma precisa e confiável.

2.1. Sobre o instrumento psicopedagógico

A partir da experiência de professoras e pesquisadoras da educação, foi elaborado um “Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. O roteiro tem por objetivo auxiliar o professor na observação do desenvolvimento de habilidades para estudantes na Educação Infantil, de modo a permitir a observação de potencialidades e fragilidades do desenvolvimento do estudante, possibilitando intervenções direcionadas e um melhor planejamento didático-pedagógico.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos e onze meses) estabelecem os direitos e aprendizados essenciais com base na integralidade do desenvolvimento infantil. A estrutura curricular abandona o modelo de disciplinas e se organiza em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; traços, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segundo a BNCC, essas diretrizes unem de forma inseparável o educar e o cuidar, garantindo os seis direitos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento funciona como um referencial nacional para que as escolas elaborem seus próprios currículos, respeitando as realidades locais. (Brasil, 2017).

O roteiro apresenta breve definição dos campos de experiência e os itens de observação foram elaborados em forma de questões. Desse modo, o roteiro possui um total de 25 questões, sendo 5 questões por campo de experiência, no qual o professor deve responder com que frequência a criança apresenta o comportamento (1= não presente; 2= apresenta às vezes; 3= apresenta com frequência). O roteiro não possui tempo de observação, o importante é que o professor possa observar entre um tempo e outro o desenvolvimento do comportamento.

Quadro 1: Exemplo do Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

BNCC/Campos de Experiência	Comportamentos a serem observados	Não Apresenta 1	Apresenta Às vezes 2	Apresenta com frequência 3
<p>01- O EU, O OUTRO E O NÓS: Destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo, dos seus pares e adultos, e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível, permeadas por interações positivas apoiadas em vínculos profundos e estáveis com os professores e os colegas. O Campo também ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.</p> <p>** EI= Educação infantil, 03= terceira etapa, EO= O Eu, o outro e o nós</p>	<p>**EI03EO-Q01: Durante a aula a criança estabelece comunicação verbal ou não verbal com um ou mais colegas (faz pergunta, responde pergunta, solicita alguma coisa)?</p>			

Fonte: Autoria própria (2025).

A pesquisa foi delineada e executada em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e 510/2016, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (CEP/Humanidades/UFMT), sob CAAE nº 82447624.2.0000.5690 e parecer nº 7.157.193.

2.2 Sobre os especialistas

A partir da elaboração do “Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, buscou-se contato com os especialistas para a análise do instrumento. Para a inclusão dos especialistas buscou-se atender no mínimo um critério, a saber: a) ter no mínimo, dois artigos científicos relacionados com TEA; b) ter experiência de atuação com crianças com TEA. Os critérios de exclusão compreenderam: a) somente artigos publicados internacionalmente; b) ter apenas graduação na área de formação.

Assim foi enviado aos especialistas uma versão do instrumento juntamente com a versão para os especialistas denominado “Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência (BNCC) – versão **especialistas**”. Esse roteiro elaborado pelas pesquisadoras para os especialistas, contém as seguintes partes:

- a) dados de identificação do(a) especialista: essa parte contém questões abertas e fechadas sobre o processo de formação e a experiência profissional;
- b) avaliação dos itens do roteiro: essa parte é composta pelo roteiro de observação com as definições dos campos de experiência e os itens de observação em forma de questões. Após essa descrição são apresentados os itens de avaliação, a saber: 1 – Clareza de linguagem: em que nível você acredita que a linguagem de cada item é suficientemente clara, compreensível e adequada para o professor da Educação Infantil observar a criança em sala, com base na BNCC; 2 – Pertinência prática: em que nível você acredita que os itens propostos são pertinentes para o professor da Educação Infantil observar a criança em sala, com base na BNCC; 3 – Relevância teórica: em que nível você acredita que o conteúdo do item é representativo de uma ou mais dimensões do construto “Campos de Experiência da BNCC”. Para os três itens da avaliação a resposta pode ser: 1- Não; 2- Parcialmente; 3- Sim. Ao final é apresentado um campo destinado a “observação” para registro do especialista sobre suas respostas.

Quadro 2: Exemplo do Roteiro de observação para o professor da educação infantil no desenvolvimento de habilidades baseadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – versão especialistas

BNCC/Campos de Experiência	Clareza de linguagem			Pertinência prática			Relevância teórica			Observação
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
01- O EU, O OUTRO E O NÓS **EI03EO-Q01: Durante a aula a criança estabelece comunicação verbal ou não verbal com um ou mais colegas (faz pergunta, responde pergunta, solicita alguma coisa)?										

Fonte: Autoria própria (2025).

3. Os especialistas e suas contribuições

De acordo com a literatura da área, a participação dos especialistas nos estudos de construção e adaptação de instrumentos é um processo que requer critérios e metodologia rigorosa em função da busca por instrumentos com evidências científicas. Desse modo, apresentaremos a seguir as contribuições dos especialistas a partir dados seguintes critérios: a) descrição do perfil profissional dos especialistas considerando os critérios de seleção para a inclusão; b) contribuições apresentadas pelos especialistas em relação ao critério de clareza de linguagem.

3.1 Descrição do perfil profissional dos especialistas considerando os critérios de seleção para a inclusão

No estudo participaram 20 especialistas, a maioria do sexo feminino (n=19) da área da educação, saúde e áreas afins: (psicólogas(os)= 8; pedagogas(os)= 6; terapeuta ocupacional = 2; fonoaudióloga(o)= 3; fisioterapeuta = 1), com idade variando entre 24 e 59 anos ($M_{idade} = 36,05$; $DP = 8,8$). Mais da metade (n= 13) concluiu a graduação a partir do ano de 2011 e a maioria (n=17) possui graduação Lato sensu.

Tabela 1 – características sociodemográficas e profissionais dos juizes especialistas (n=20)

Categorias	N
<i>Área de pós-graduação</i>	-
Educação, Educação Infantil e afins	07
Neurologia e afins	02
Comportamento e desenvolvimento	06
Saúde	04
Não informou	01
<i>Experiência profissional com crianças com desenvolvimento típico (anos)</i>	-
Menos de 01 ano até 10	07
De 11 a 20	08
Acima de 21	01
Não informou	04
<i>Experiência profissional com crianças com desenvolvimento atípico (anos)</i>	-
Menos de 01 ano até 10	16
De 11 a 20	04
<i>Experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (anos)</i>	-
Menos de 01 ano até 10	18
De 11 a 20	02
<i>Atuou como professor(a) em qualquer nível de ensino?</i>	-
Sim	09
Não	10
Não informou	01
<i>Como avalia o conhecimento em relação à BNCC</i>	-
Suficiente	06
Razoável	11
Insuficiente	02
Não informou	01
<i>Na experiência profissional orienta professores</i>	-
Sim	08
Não	10
Não informou	02

Fonte: Autoria própria (2025).

Com base na Tabela 1 observa-se que em relação à área de formação na pós-graduação são áreas que demonstram adequação com a natureza do instrumento que foi elaborado. Quanto à experiência profissional com crianças com desenvolvimento típico houve uma distribuição, de modo que prevaleceu o tempo de menos de 1 ano até 20 anos. Contrariamente, em relação à experiência profissional com crianças com desenvolvimento atípico a maioria ficou entre menos de 1 ano até 10 anos (80%), sendo o mesmo período em relação à experiência com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (90%). Considerando a experiência profissional e o tempo de atuação com crianças com desenvolvimento atípico e/ou crianças com TEA os especialistas atenderam ao critério de inclusão estabelecido no estudo.

Em relação ao conhecimento da BNCC mais da metade (55%) considerou como “razoável” e metade (50%) não realiza orientação à professores na experiência profissional. Burgos et al., (2024) ao analisarem o impacto da BNCC na educação infantil e ensino fundamental destacam que houve uma recepção positiva por parte dos professores, porém as respostas dos alunos sugerem uma resistência à essa proposta.

3.2 Contribuições apresentadas pelos especialistas em relação ao critério de clareza de linguagem.

Com o objetivo de melhorar o aspecto da linguagem do instrumento os especialistas registraram observações de cunho qualitativo de modo a melhorar a descrição do item. Na Tabela 2 são apresentados alguns exemplos de observações dos especialistas em relação a alguns itens do instrumento.

Tabela 2 – Observações apontadas pelos especialistas em relação à clareza de linguagem do instrumento

Nº questão	Questão	Sugestões especialistas
12	EI3TS-12: A criança demonstra reação à diferentes intensidades de som?	Sugiro deixar claro qual tipo de reação Poderia colocar que indicasse a hiperreatividade ou hiporreatividade, para exemplificar que algumas crianças reagem de forma mais intensas a sons e outras não demonstram reações mesmo frente a sons altos.
16	EI3EF-16: A criança consegue prestar atenção (por alguns minutos) no professor?	Sugiro especificar um tempo mínimo. Me parece bem próximo do EI3TS14 Talvez especificar o mínimo de minutos Quanto tempo? Mesmo apontamento do item EITS – 14
21	EI3ET-21: A criança consegue diferenciar objetos (forma, tamanho)?	Está mais relacionado ao campo 3, me parece pouco relacionado com este campo. O item é bom Este item seria para o prof perguntar algo do tipo: qual objeto é grande e qual objeto é pequeno?

Fonte: Autoria própria (2025).

Como pode se observar na Tabela acima os especialistas registram a necessidade de especificar aspectos da questão 12, por exemplo, a palavra “reação”. Também apontam semelhanças com outras questões do instrumento, sugerem que seja informado o tempo de observação e até sugerem uma forma diferente para se fazer a questão. Esses exemplos de sugestões evidenciam o conhecimento dos especialistas, seja por sua formação ou sua experiência profissional.

Valenzuela et al., (2022, p. 13), ao examinarem a validade de conteúdo por meio do julgamento da revisão por pares na avaliação de um manuscrito, concluíram que “a validação de conteúdo por julgamento de especialistas requer um processo sistemático, que deve ser totalmente implementado em cada etapa para alcançar um resultado bem-sucedido”. Por último, salientam a necessidade de utilizar o julgamento dos especialistas em cada etapa do processo de modo a se obter um resultado confiável.

4 Considerações finais

O presente estudo buscou descrever o processo de seleção de especialistas e destacou as principais contribuições no processo de construção de um instrumento psicopedagógico, durante a etapa de validação de conteúdo. A partir dos achados verificou-se que o perfil dos especialistas selecionados atendeu aos critérios estabelecidos no que se refere à formação e experiência profissional. Outro resultado relevante foram as observações apontadas em relação à clareza de linguagem dos itens do instrumento, evidenciando que o perfil dos especialistas permitiu a estes identificarem os problemas.

Embora a literatura não apresente um consenso quanto a quantidade de especialistas, no presente estudo participaram 20 juízes, de diferentes de áreas, de modo a envolver profissões que atuam diretamente e indiretamente com o público-alvo do instrumento. A próxima etapa do estudo envolverá as análises quantitativas em relação ao grau de concordância entre os especialistas durante o processo de avaliação da validade de conteúdo.

Referências

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 07, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?format=html&lang=pt>. Acesso em 23 mai. 2025.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paideia*, v. 22, n. 53, p. 423-432, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201314>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 21 jul. 2025.

BURGOS, M. B.; BELLATO, C. C.; OLIVEIRA, G. N.; CAMASMIE, M. J. Base Nacional Comum Curricular: impacto sobre a cultura profissional e a forma escolar. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 105, e5795, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/kXfCHyMFfdp8bTZtx8K5ncj/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução N° 31 de 15 de dezembro de 2022**.

Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga a Resolução CFP n° 09/2018. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018>. Acesso em 20 jul 2025.

INTERNATIONAL TEST COMMISSION. **The ITC Guidelines for Translating and Adapting Testes** (Second edition). 2017. Translation authorized by Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Disponível em: <https://www.intestcom.org/>. Acesso de 21 de jul 25.

PASQUALI, L. Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, v. 43, (esp.), p. 992-999, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reecusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/?lang=pt>. Acesso em 23 mai. 2025

PASQUALI, L. Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. especial, p. 99-107, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500019>

VALENZUELA, R. R.; RAMOS, D. N. M.; TORRES, A. G.; RODRÍGUEZ, R. J. MONTERO, F. Y. M. Análisis de validez de contenido por criterio de jueces de un instrumento para evaluar un manuscrito. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v.

12, n. 24, p. 1-17, 2022. <http://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1183>. Acesso em 15 de Jul 2025.

ORGANIZAÇÃO





EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM SURDOCEGUEIRA NO BRASIL (2014 2024): TENDÊNCIAS, DESAFIOS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Roseli Ferreira da SILVA

Programa de Pós graduação em Ciências Naturais Universidade Federal do Mato Grosso UFMT.
E-mail: surdocegueira.cba.mt@gmail.com

Fernando Augusto SILVA

Programa de Pós graduação em Ciências Naturais Universidade Federal do Mato Grosso UFMT / UFABC
E-mail: f.augusto@ufabc.edu.br

Resumo

Estudos relacionados a surdo-cegueira são necessários para o desenvolvimento de estratégias educacionais, sociais e de acessibilidade mais adequadas, promovendo inclusão, autonomia e qualidade de vida, principalmente no âmbito escolar. Neste sentido, este trabalho teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica breve das produções acadêmicas e trabalhos entre 2014 e 2024. O período analisado mostra que a surdocegueira é uma deficiência única que exige estratégias pedagógicas individualizadas, comunicação diversificada, recursos multissensoriais, mediação pedagógica qualificada e participação familiar. As produções apontam que a formação docente contínua e a inovação nas práticas de sala de aula são fundamentais.

Palavras-chave: Surdocegueira. Eventos. Inovações.

1 Introdução

A surdocegueira, reconhecida como deficiência única, envolve perdas auditivas e visuais em diferentes graus e momentos da vida. No Brasil, a partir de 2017, o Grupo Brasil redefiniu seu conceito alinhando-o à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), reforçando a necessidade de políticas e práticas educacionais inclusivas. Ao mesmo tempo, no âmbito acadêmico, segundo Watanabe (2017), que realiza uma varredura dos trabalhos e artigos nesta área, de 1999 a 2015, conclui, entre outros aspectos, que poucas são as pesquisas nesta temática.

Neste sentido, este trabalho se propõe a realizar uma pesquisa bibliográfica de trabalhos no principal evento de educação especial do país, a saber: Congresso Brasileiro de Educação

Especial (CBEE) e os trabalhos acadêmicos disponibilizados na Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações num período de 10 (dez) anos.

2 Definição e Classificação da Surdocegueira

O Grupo Brasil (2003) define a Surdocegueira como uma deficiência única, que apresenta perda auditiva e visual simultaneamente, em diferentes graus. A combinação dessas duas deficiências impossibilita o uso dos sentidos de distância (visão e audição), causa necessidades especiais de comunicação, acarreta dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, recreativas e sociais, para acessar informações e compreender o mundo que o cerca.

Assim, a surdocegueira pode ser considerada uma deficiência singular, com distintos graus de perdas visuais e auditivas. Na classificação, não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas sim a funcionalidade das mesmas (ALMEIDA, 2008).

Watanabe (2017) classifica a surdocegueira considerando principalmente três aspectos, a saber: o momento em que a deficiência ocorre; o tipo e grau de perda sensorial; e, as formas de comunicação utilizadas pela pessoa.

No que diz respeito ao período de surgimento, a surdocegueira pode ser congênita ou adquirida. No primeiro caso, a criança nasce ou desenvolve a condição antes de adquirir uma língua oral ou sinalizada. Isso exige métodos específicos de intervenção que favoreçam seu desenvolvimento e facilitem a interação da família, da escola e dos profissionais, explorando canais sensoriais alternativos. Já a surdocegueira adquirida ocorre em pessoas que já utilizavam uma língua, permitindo que continuem a empregá-la para comunicação expressiva, mas exigindo adaptações nas formas receptivas, como Libras tátil, escrita na palma da mão ou uso dos resíduos sensoriais ainda existentes.

Autores como Falkoski e Maia (2020) e Serpa (2006) destacam que a perda auditiva e visual pode ser total ou parcial e ocorrer em diferentes momentos da vida – antes do nascimento, na infância, após a aquisição da linguagem ou mesmo na terceira idade. A avaliação funcional cuidadosa é essencial para identificar os sentidos mais preservados e orientar estratégias de estimulação que favoreçam a qualidade de vida.

Outro critério é o tipo de perda, que considera a intensidade das limitações visuais e auditivas. A surdocegueira pode se apresentar de forma total, com ausência completa dos dois sentidos, ou em combinações diversas, como surdez parcial associada à cegueira total; surdez parcial com baixa visão; ou baixa visão acompanhada de surdez profunda.

Por fim, a classificação da surdocegueira também envolve o funcionamento da comunicação, uma vez que cada combinação de perdas sensoriais e o momento de seu surgimento impactam diretamente o modo como a pessoa desenvolve e utiliza a linguagem. Mais do que simples rótulos, essas categorias orientam o planejamento de estratégias individualizadas de ensino, cuidado e inclusão.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com surdocegueira exige práticas pedagógicas em constante evolução, voltadas para a inclusão e para o fortalecimento de atividades funcionais no cotidiano. Como a aprendizagem desse público ocorre de maneira sensorial, prática, emocional e social, torna-se essencial respeitar o contexto individual de cada estudante. Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental como mediador, assegurando uma rotina antecipada e estruturada, apoiada em adaptações de materiais, metodologias e formas de comunicação, promovendo, assim, o desenvolvimento integral do estudante.

3 Metodologia

No referido trabalho fez-se estudo qualitativo numa perspectiva bibliográfica, por meio de um levantamento no Congresso Brasileiro de Educação Especial – CBEE, considerado o principal evento de Educação Especial do Brasil. A saber, há outros eventos que possuem espaços de discussão nesta temática, entretanto, no evento selecionado, todas as discussões envolvem a temática da Educação Especial. Adicionalmente, houve um levantamento na Biblioteca Nacional Brasileira Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de uma base de dados que integra e disponibiliza a produção científica dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras. A escolha dessas bases justifica-se pela sua abrangência e relevância no contexto da pesquisa nacional, especialmente na área da Educação Especial, em que muitos estudos abordam temáticas emergentes e contribuem significativamente para o avanço do conhecimento científico.

O descritor utilizado foi “Surdocegueira”¹. O objetivo foi avaliar como está sendo ofertado o processo de ensino e de aprendizagem às pessoas com Surdocegueira, tendo como foco a prática em sala de aula.

Foram encontrados inicialmente 47 trabalhos no CBEE e 38 entre teses e dissertações na Biblioteca Nacional Brasileira, sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade.

Nesse sentido, os critérios de inclusão foram artigos que trouxessem de forma exploratória a aplicação de tais propostas. Todavia, não fizeram parte da pesquisa os trabalhos, teses e dissertações com estudos voltados a outras abordagens. Fomos fazendo filtros para obter os tipos de trabalhos que estamos interessados e, enfim, encontramos 35 trabalhos que discutem sobre a surdocegueira a partir de uma prática em sala de aula com alunos surdocegos.

4 Análise das Produções Acadêmicas no BDTD

Entre 2014 e 2024, foram identificadas 34 teses e dissertações sobre surdocegueira no Brasil, das quais onze abordam práticas de sala de aula e formam o núcleo desta análise. Esses trabalhos investigam diferentes dimensões da inclusão de alunos com surdocegueira, incluindo alfabetização, comunicação, ensino de Ciências Naturais e Matemática, bem como a colaboração entre professores regentes, especialistas e famílias, das quais destacaremos alguns.

Godoy (2015) em sua dissertação evidencia a importância da educação inclusiva no ensino regular, destacando práticas pedagógicas adaptadas para Geografia. O estudo mostra que o planejamento colaborativo, a mediação da comunicação e o uso de recursos adaptados, como mapas e gráficos táteis padronizados, favorecem a autonomia da aluna e aprimoram a atuação docente, demonstrando que a inclusão requer formação continuada e reflexão pedagógica constante.

Falkoski (2017) em sua dissertação evidencia a singularidade da surdocegueira congênita e a necessidade de estratégias diferenciadas, como Libras tátil, Braille, objetos de referência e calendários de rotina diárias. Após uma análise da comunicação de uma criança menciona: “nem sempre consigo falar sobre o que acontece com meu corpo – nem sempre há palavras. Mas meu corpo pode se expressar com recursos para além das palavras, como

¹ Utilizamos também o descritor surdo-cegueira (com hífen). Encontramos um trabalho que também foi contemplado, quando buscamos a palavra sem o hífen.

expressões faciais e corporais, gestos e formas não convencionais” (FALKOSKI, 2017, p. 73). O que reforça a importância de aprofundamentos nas diversas formas de comunicação com os alunos surdocegos.

Seguidamente, a mesma autora, Falkoski (2023), em sua tese ressalta que a alfabetização é viável mesmo em idades avançadas quando há planejamento individualizado, mediação qualificada e uso de recursos multissensoriais.

No ensino de Ciências, Crittelli (2021) em sua tese, destaca que a aprendizagem depende de mediação pedagógica, estímulo dos sentidos remanescentes e planejamento individualizado, mostrando que práticas multissensoriais favorecem cognição, linguagem, autonomia e integração social.

De maneira semelhante, Perassolo (2018) em sua dissertação destaca lacunas na formação docente, reforçando o papel de professores como “parceiros significativos” que adaptam recursos, exploram canais sensoriais residuais e promovem autonomia e socialização.

No âmbito da Educação Matemática, Aleixo (2018) detalha o desenvolvimento de conceitos matemáticos por meio de estratégias individualizadas, planejamento lúdico e uso de materiais concretos, evidenciando que a construção do conhecimento depende de mediação contínua, vínculo afetivo e exploração sensorial.

Ainda na mesma área de conhecimento, Jesus (2021) em sua tese, mostra que o pensamento matemático de alunos surdocegos se constrói pela interação entre experiência concreta, mediação pedagógica e exploração de contextos sociais e culturais, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas, comunicação alternativa e valorização das singularidades individuais.

A tese de Vula Maria Ikonomidis (2019), que corrobora com Perassolo (2018) no que diz respeito a formação de docentes, demonstra que o sucesso da inclusão depende da capacitação continuada, planejamento individualizado, instrumentos de avaliação específicos, vínculo afetivo, participação familiar e suporte institucional.

Rocha (2022), em sua dissertação propõe o método biografemático, articulando vivências, biografemas, tradução e transcrição, interligados por “plissagens” que

transformam as práticas pedagógicas. A pesquisa sugere que o processo educativo deve ser entendido como uma criação contínua de significados, reconhecendo a singularidade do estudante surdocego e promovendo práticas inclusivas além da simples adaptação de materiais.

O alfabetizar na beleza pela construção de biografemas de pensamentos e objetos narrados e postos numa escritura de coautoria: o estudante surdocego com sua professora-guia e, porque não dizer, num gesto relacional de plissagem, que tomavam as duasquatro mãos potentes. (Rocha, 2022, p.106)

Em síntese, esses trabalhos acadêmicos indicam que a educação de estudantes com surdocegueira requer um olhar sensível e multidimensional, integrando planejamento colaborativo, estratégias individualizadas, materiais multissensoriais, comunicação diversificada, mediação pedagógica, formação docente contínua e participação familiar. A produção acadêmica recente consolida avanços no entendimento da surdocegueira como deficiência única, promovendo reflexão crítica, inovação em práticas pedagógicas inclusivas e fortalecendo o direito à uma aprendizagem mais significativa e à participação plena desses estudantes na vida escolar e social.

5 Análise dos trabalhos no CBEE 2014 a 2023

Os estudos analisados nos eventos CBEE de 2014, 2016, 2018, 2021 e 2023 evidenciam diferentes perspectivas sobre a inclusão de pessoas com surdocegueira em contextos educacionais, destacando a complexidade e a especificidade dessa deficiência. A surdocegueira é compreendida como uma condição única, que vai além da simples soma das perdas visual e auditiva, exigindo estratégias pedagógicas individualizadas, recursos adaptados e a participação ativa de professores, profissionais especializados e familiares.

Souza e Soares (2014) investigaram a percepção de um professor de Educação Física sobre a surdocegueira, revelando que a formação inicial aborda superficialmente esta temática, exigindo que o docente aprenda na prática a lidar com desafios como comunicação e adaptação metodológica.

O estudo enfatiza a importância do guia-intérprete e da antecipação das atividades para promover a participação efetiva dos alunos, evidenciando que a Educação Física pode desenvolver autoconfiança, orientação espacial e autonomia, desde que haja políticas curriculares e formação profissional adequada.

Complementando esse enfoque pedagógico, Galvão, Silva e Shimazaki (2016) destacaram o papel da tecnologia assistiva, incluindo Libras Tátil, Braille, Tadoma, escrita ampliada e softwares leitores de tela, como instrumentos fundamentais para ampliar autonomia, acesso à informação e participação social.

A comunicação tátil também foi abordada por Maia, Ikonomidis, Mesquita e Araújo (2016), que desenvolveram um sistema alternativo texturizado para crianças que não se apropriam do Braille, promovendo cognição, previsibilidade e interação social.

No ensino superior, Vasconcelos e Santos (2016) destacaram barreiras físicas, materiais e pedagógicas, reforçando que a presença do aluno não garante inclusão sem adaptação do ambiente e atuação de intérpretes qualificados. A inovação tecnológica também se mostrou promissora: Silva et. al (2016) desenvolveram o aplicativo “COMUNICA”, que utiliza vibrações táteis em código Morse para promover comunicação e autonomia.

Nos trabalhos de 2018, sete estudos evidenciaram práticas de sala de aula com recursos como Libras Tátil, objetos de referência, calendários de atividades, sinais adaptados, Braille, jogos táteis e tecnologias assistivas (como Soroban e máquina Perkins), promovendo alfabetização, socialização, autonomia e desenvolvimento cognitivo e emocional.

A atuação contínua de mediadores ou cuidadoras foi apontada como essencial para garantir acesso ao currículo e integração entre escola e família, destacando a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e atitudinais, bem como de espaços estruturados, como salas de estimulação sensorial.

Em 2021, dois estudos analisaram práticas durante a pandemia de COVID-19. Lacerda e Santos, em Minas Gerais, destacaram a mediação pedagógica remota por professores e intérpretes de Libras, utilizando materiais enviados previamente, slides, textos resumidos e atividades adaptadas. Conforme, Maia, Falkoski, Silva e Gregório (2021), em São Paulo, apresentaram estratégias inovadoras para alunos com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, incluindo livros adaptados, materiais táteis, maquetes sensoriais, adaptadores digitais e calendários de comunicação. Ambos demonstraram que, mesmo em contextos adversos, é possível promover aprendizagem significativa, acessibilidade e inclusão.

Nos trabalhos de 2023, seis estudos reforçaram a complexidade da surdocegueira e a necessidade de abordagens pedagógicas, comunicacionais e de reabilitação específicas. A

comunicação, utilizando Libras tátil, Tadoma, comunicação háptica, soletração manual e Braille, mediada por profissionais capacitados, foi essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A interação sensorial, envolvendo tato, olfato, paladar e coordenação motora, mostrou-se estratégia pedagógica fundamental, promovendo percepção espacial, manipulação de objetos e desenvolvimento motor.

Experiências com pessoas com surdocegueira adquirida e crianças em instituições filantrópicas reforçaram a importância de recursos didático-pedagógicos específicos, formação continuada de mediadores e colaboração interdisciplinar envolvendo pedagogia, psicologia, fisioterapia e educação física.

6 Conclusão

A análise das produções acadêmicas e dos eventos nacionais confirma que a educação de estudantes com surdocegueira requer um olhar multidimensional. Planejamento colaborativo, estratégias individualizadas, comunicação alternativa, recursos multissensoriais e formação continuada de professores são condições essenciais para promover a aprendizagem significativa, a autonomia e a participação plena desses estudantes na vida escolar e social.

Referências Bibliográficas

ALEIXO, Heniane Passos. **A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ALMEIDA, Célia Aparecida Faria. **A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivo-interacionista**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CRITTELLI, Beatriz Cavalheiro. **Ciências com sentidos: a relação da linguagem científica e recursos didáticos multissensoriais em processos de ensino de ciências para duas alunas com surdocegueira**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FALKOSKI, F. C. **Análise do processo de comunicação de pessoas com surdocegueira congênita a partir da produção e do uso de recursos de comunicação alternativa**.

Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

FALKOSKI, F. C. **Caminhos e possibilidades para a alfabetização de pessoas com surdocegueira congênita: a importância da formação docente.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2023.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. **Surdocegueira Congênita: Comunicação com o uso de recursos de comunicação alternativa.** Curitiba: CRV, 2020.

GALVÃO, Daiane Leszarinski; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A comunicação e a tecnologia assistiva no desenvolvimento do aluno surdocego. **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2016.

GODOY, S.A. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira:** uma pesquisa colaborativa. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

GRUPO BRASIL **Manual informativo:** Iniciando a comunicação com a criança surdocega. Ahimsa/ Perkins/2003.

IKONOMIDIS, Vula Maria. **Formação de professores especializados:** avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

JESUS, M.S. **Matemática que se sente na pele:** um estudo a respeito do pensamento matemático de alunos surdocegos. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2021.

MAIA, S. R.; FALKOSKI, F.C.; SILVA, J. de F.; GREGÓRIO, T.M. Recursos pedagógicos e didáticos para acessibilidade de alunos com surdocegueira durante a pandemia. **IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos (Online), 2021.

MAIA, Shirley; IKONOMIDIS; V. M.; MESQUITA, S; ARAOZ, S.M.M. Comunicação tátil: possibilidades para pessoas com deficiência múltipla sensorial e pessoas com surdocegueira. **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2016.

PERASSOLO, Valquíria. **Educação em ciências naturais para estudantes com surdocegueira:** uma análise no contexto de uma escola de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2018.

ROCHA, Barbara Pereira de Alencar. **Da vida em meio aos processos educativos da Sirdocedgueira:** Plissagens de leitura-escritura. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2022.

SANTOS, N.J.M.; VASCONCELOS, B.O. Relatos de um aluno com surdocegueira sobre sua inclusão numa instituição de ensino superior. **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2016.

SERPA, Ximena. **Ensino à criança surdocega**: manual para pais e professores. 2. ed. Tradução para o português: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo deficiente sensorial. Tradutora: Lilia Giacomini. 2006

SILVA, D. A. L.; ALVES, R. L.; SORRENTINO, T.A.; RODRIGUES, V. R. V.; OLIVEIRA, Y.M. Tecnologia assistiva: uma busca por comunicação alternativa para pessoas com surdocegueira. **VII Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2016.

SOUZA, Loyana; SOARES, Marta. Formação de Professores de Educação Física e a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência. **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2014.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo São Paulo, 2017.



ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES ACADÊMICOS: A ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS INDÍGENAS NAS ALDEIAS DE MIRANDA/MS

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Alline Cavalheiro Sales SORIO

(Programa de Pós-graduação em Educação/UCDB)

E-mail: allinesorio@gmail.com

Adir Casaro NASCIMENTO

(Docente do Programa de Pós-graduação em Educação/UCDB)

E-mail: adir@ucdb.br

Resumo

Este artigo, fruto das reflexões iniciais da dissertação de mestrado em andamento, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aborda a invisibilização dos saberes tradicionais no currículo e na prática da Psicologia. Reflete como a formação acadêmica, ancorada na colonialidade do saber, silencia epistemologias indígenas que articulam dimensões coletivas, espirituais, ambientais e sociais no cuidado e na subjetividade. Reconhecer e dialogar com esses saberes permite práticas mais inclusivas, sensíveis à diversidade epistemológica e comprometidas com o respeito às culturas e cosmologias indígenas.

Palavras-chave: Epistemologias Decoloniais. Psicologia Indígena. Saberes Tradicionais.

1 Introdução

A inserção de profissionais indígenas em formações acadêmicas, especialmente nas áreas da saúde e da psicologia, ocorre muitas vezes em um campo tensionado entre saberes. O desejo por reconhecimento profissional e pelo acesso a instrumentos de cuidado se entrelaça a uma lógica institucional que privilegia epistemologias eurocentradas. Isso faz com que os saberes ancestrais, enraizados na coletividade e na experiência comunitária, sejam frequentemente colocados em segundo plano ou mesmo deslegitimados. A citação a seguir evidencia esse movimento de apagamento e o impacto que ele pode gerar na constituição subjetiva dos profissionais indígenas:

Os saberes tradicionais são silenciados e o discurso biomédico encontra eco e agência buscas por formação acadêmica ocidental por parte dos agentes indígenas de saúde (AIS) na tentativa de reconhecimento nas relações profissionais e de poder. Não seria um problema se, com a aprendizagem eurocentrada, os grupos-sujeitos não passassem a ver seus modos de ser e suas concepções de mundo como inferiores. (Lopes; Sathler, 2022, p. 10)

Esse trecho aponta para a necessidade urgente de se repensar as formas como o conhecimento acadêmico é transmitido e validado nas universidades, especialmente para

sujeitos indígenas. Em vez de impor um saber como universal, é preciso construir espaços em que os modos de conhecer e cuidar próprios das comunidades indígenas sejam acolhidos e valorizados. No contexto da psicologia, essa articulação entre saberes é ainda mais sensível, pois toca diretamente as formas de escuta, cura e relação com o sofrimento humano, que são profundamente marcadas pela cultura de cada povo.

A relevância desta pesquisa pode se destacar em várias frentes. Em primeiro lugar, contribuir para a compreensão do impacto do ensino superior na vida dos jovens indígenas, que segundo Ames e Almeida (2021), esse grupo enfrenta desafios únicos nesse processo, como barreiras econômicas, pedagógicas, epistemológicas e interpessoais, esta última produzindo experiências de preconceito e discriminação.

A cidade de Miranda está localizada a 220 km da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande e abriga 9 (nove) aldeias indígenas: Cachoeirinha, Argola, Moreira, Passarinho, Babaçu, Lalima, Morrinho, Lagoinha e Mãe Terra (SETESC, 2024). Segundo dados do IBGE (2022), Miranda possui 25.536 (vinte e cinco mil quinhentos e trinta e seis) habitantes, dos quais 8.848 (oito mil oitocentos e quarenta e oito) são indígenas. Representando 7,62% da população indígena do estado, esse grupo destaca-se pela relevância de estudos que aprofundem o conhecimento sobre suas especificidades e necessidades.

No campo acadêmico, este estudo pode abordar as complexas interseções entre identidade, cultura e educação, revisitando o impacto de uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais dos povos indígenas. De acordo com Santos (2019, p. 7):

Sem dúvida, a universidade, ao prever e executar medidas visando à inclusão de grupos até então deixados à margem, inclui-se na sociedade, passa a dela fazer parte e assume compromisso com ela, já que deixa de atender unicamente aos interesses de um único segmento até então privilegiado.

A psicologia, enquanto disciplina acadêmica e prática profissional, historicamente tem se constituído a partir de pressupostos eurocêntricos, priorizando métodos, teorias e formas de conhecimento centradas na experiência ocidental. Esse modelo, ainda dominante, marginaliza epistemologias não ocidentais, desconsiderando saberes tradicionais que existem há milênios e que oferecem perspectivas alternativas sobre a subjetividade, a saúde mental e o cuidado com a vida. Nesse contexto, as epistemologias indígenas se apresentam como fontes de conhecimento legítimas e complexas, capazes de contribuir significativamente para a formação

em psicologia e para práticas de cuidado mais sensíveis, coletivas e interligadas às comunidades.

O presente trabalho propõe refletir sobre a necessidade de incorporar epistemologias outras na formação em psicologia, discutindo os impactos da hegemonia do conhecimento eurocêntrico e a relevância dos saberes indígenas para a construção de práticas profissionais decoloniais. A discussão se organiza em torno da crítica à centralidade do conhecimento ocidental, do diálogo entre psicologia e saberes tradicionais e da importância de um olhar que valorize a diversidade epistemológica, reconhecendo a multiplicidade de modos de existir, conhecer e cuidar.

2 A construção eurocêntrica do conhecimento e a marginalização de saberes outros

Para iniciar a discussão sobre a estrutura do conhecimento ocidental, é fundamental considerar como ele foi historicamente construído e incorporado nas sociedades, permitindo compreender os processos que sustentam a hierarquização dos saberes. Walsh (2010) analisa como o disciplinamento científico, originado na Europa e exportado para a América Latina, moldou a universidade moderna, posicionando as ciências naturais como paradigma central e normativo do conhecimento, e subordinando as humanidades a uma lógica eurocêntrica. Tal estrutura não apenas fortaleceu Estados e mercados capitalistas hegemônicos, como também consolidou critérios de “razão moderna” que marginalizam epistemologias não ocidentais, entre elas, os saberes indígenas.

A autora ainda argumenta que, no contexto latino-americano, o campo das ciências sociais tem sido estruturado por tendências neoliberais, imperiais e globalizantes, que substituem a historicidade local por formulações teóricas monolíticas, monoculturais e supostamente universais. Nesse processo, o conhecimento científico ocidental é centralizado, enquanto saberes produzidos em contextos específicos e a partir de racionalidades sociais e culturais distintas são negados ou chamados de “não conhecimento”. Essa hierarquização se sustenta em pressupostos de universalidade, neutralidade e na ideia de que o logocentrismo ocidental é a única racionalidade capaz de ordenar o mundo.

Esses pressupostos constroem uma ideia globalizada nos campos da ciência e do conhecimento. Esse discurso promove a manutenção de uma lógica cartesiana e colonial, apagando a importância das experiências e saberes enraizados nos territórios locais. Boaventura

de Sousa Santos (2018) ressalta que a ciência moderna consolidou o homem como sujeito epistêmico, mas simultaneamente o separou enquanto sujeito empírico, criando uma dicotomia entre sujeito e objeto. Foram criados métodos específicos justamente para controlar a relação entre sujeito e objeto, ora buscando aproximá-los, ora afastá-los. Esse movimento revela como a epistemologia moderna estruturou o conhecimento científico ocidental, legitimando certos pressupostos e, ao mesmo tempo, marginalizando saberes enraizados em experiências e racionalidades locais, como os saberes tradicionais indígenas.

Porém, o pensar e viver eurocêntrico não é a única forma de existir no mundo, nem a única maneira de produzir conhecimento, ciência ou tecnologia. Existem territórios habitados há milhares de anos, onde a vida se desenvolveu de modos próprios. É a partir desse contexto que se estruturam as epistemologias decoloniais, que sustentam a ideia de que há outras histórias, outras vozes e outras formas de existir, vozes que foram silenciadas, apagadas e deslegitimadas pelos colonizadores. Boaventura afirma que:

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor do que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (Santos, 2018, p. 88)

Pensar a ciência exclusivamente a partir de um viés eurocêntrico implica apagar a memória de povos que, há milhares de anos, resistem, sobrevivem e produzem tecnologias e saberes próprios. Desconsiderar suas formas de vida significa contribuir para o apagamento de comunidades inteiras, que interpretam o mundo por perspectivas distintas — e não equivocadas. Esse movimento nos leva a questionar quais interesses sustentam a lógica colonial que se apresenta como única via legítima de conhecimento e quais efeitos emergem quando um saber se impõe sobre os demais.

3 Desafiando a psicologia eurocêntrica e trilhando caminhos decoloniais

A inserção dos povos originários no sistema de ensino superior implica um processo complexo de articulação e negociação cultural, que pode tanto empoderar quanto desafiar identidades tradicionais. O movimento, que começou nas escolas, agora apresenta indícios sólidos de que, no âmbito da educação superior, os indígenas estão atuando para promover a

descolonização e mudanças significativas nos currículos, produzindo novas abordagens educativas, diferentes formas de interação, alternativas para lidar com o conhecimento, novas perspectivas sobre as epistemologias e modos diversos de construir identidades (Backes, 2022).

Especialmente nas áreas da saúde e da psicologia, a atuação ocorre muitas vezes em um campo tensionado entre saberes. O desejo pelo acesso a instrumentos de cuidado se entrelaça a uma lógica institucional que privilegia epistemologias eurocentradas. Isso faz com que os saberes ancestrais, enraizados na coletividade e na experiência comunitária, sejam frequentemente colocados em segundo plano ou mesmo deslegitimados.

Os povos indígenas não compartilham uma identidade uniforme, pois suas concepções de realidade variam de acordo com suas realidades. Cada indígena é atravessado por saberes espirituais e culturais. Ao mesmo tempo em que possui uma identidade única, carrega as identidades coletivas dos grupos a que pertence. Essa pluralidade de identidades reflete uma visão de mundo, onde a razão humana não é vista como a única fonte válida de conhecimento. A forma particular de ver a realidade resulta em sujeitos com valores, sentimentos de pertencimento e relações sociais profundamente enraizados em seus contextos culturais específicos (Rufino, 2022).

A psicologia tradicionalmente tem sido mobilizada para compreender a subjetividade humana e a complexa constituição biopsicossocial do indivíduo, apresentando diversidade teórico-metodológica (Gomes-Souza et. al., 2024). Embora seja uma ciência relativamente recente, ainda carrega os efeitos de um discurso que privilegia exclusivamente o conhecimento eurocêntrico. Com frequência, não nos damos conta da presença persistente da herança colonial em nossa maneira de pensar e produzir conhecimento, pois ela está profundamente integrada a tudo o que estudamos e praticamos.

No campo da psicologia latino-americana, isso significa que modos de compreender o sujeito e a experiência humana foram moldados por estruturas originárias da tradição europeia, que se distanciam da corporeidade, da vida comunitária e das experiências locais. Essa forma de subjetividade, construída sob lógicas coloniais, separa o sujeito de seu contexto social e cultural, apresentando uma visão restrita e centrada na mente ou consciência individual (Pavón-Cuéllar, 2021).

Segundo Gomes-Souza et. al. (2024), a análise histórica e os efeitos do colonialismo mostram que a relação entre os saberes ocidentais e os saberes dos povos tradicionais da América Latina tem sido marcada por tensões e conflitos. A partir da perspectiva dos sistemas

complexos, é possível compreender que múltiplas modernidades coexistem e interagem dentro de um sistema global, no qual a cultura do colonizador e a cultura indígena constituem subsistemas que frequentemente entram em conflito. Para a lógica colonial, a resistência indígena é vista como indesejável. No entanto, quando se adota a mediação como prática dialógica, torna-se possível estabelecer relações não-coloniais e não opressivas, considerando as características e atributos específicos de cada subsistema e abrindo espaço para transformações.

Para os povos indígenas, a psicologia enquanto ciência capaz de validar sua subjetividade pode não ser uma necessidade, pois suas cosmologias já estruturam modos de existir e interagir socialmente sem depender da legitimação externa. Ainda assim, a psicologia pode se tornar relevante como ferramenta estratégica em contextos de contato com outras culturas, especialmente quando essas relações buscam deslegitimar ou reduzir o valor dos saberes e modos de vida indígenas (Gomes-Souza et. al., 2024). É fundamental, portanto, reconhecer e valorizar essas epistemologias surgidas de territórios, histórias e práticas distintas, abrindo espaço para outras formas de conhecer e viver, como fazem os saberes indígenas que resistem e se reinventam há milênios.

4 Saberes indígenas: diálogos possíveis

No contexto contemporâneo, os povos indígenas compartilham seus saberes com outras ciências e cientistas, promovendo uma perspectiva histórica que valoriza a diversidade cultural, o multilinguismo e a construção de novos saberes a partir de interações interculturais (Rezende, 2013). Esses saberes, profundamente enraizados nas experiências comunitárias e na relação com o mundo natural e espiritual, desafiam a hegemonia das epistemologias ocidentais, propondo formas de conhecimento que não se limitam à lógica linear ou individualista.

A educação indígena parte do princípio de que todos são inteligentes e capazes de compreender o mundo, responder a desafios históricos e manter práticas que sustentam a vida comunitária. Os saberes tradicionais são transmitidos pelos avós e pais através da oralidade, demonstração e prática, envolvendo crianças, jovens e adultos. Os educadores indígenas possuem profundo conhecimento das filosofias de vida de seus povos, construindo teorias próprias e práticas de cuidado (Rezende, 2013).

O cuidado com a vida é central nos saberes indígenas, que compreendem interações com múltiplos níveis de existência: humanos, não humanos, ambientais e espirituais. Este cuidado

abrange tanto bens materiais como alimentação, higiene e repouso, quanto imateriais, como benzimentos, rituais e a harmonia das relações, sempre visando o equilíbrio entre as pessoas e os demais seres vivos. Cerimônias, danças, cantos e rituais são formas de manutenção da harmonia social e ambiental, promovendo proteção e cura (Rezende, 2013).

A formação em psicologia pode se beneficiar do diálogo com esses saberes, especialmente ao questionar práticas e pressupostos de um conhecimento hegemônico, centrado no sujeito e desconectado das relações comunitárias e ambientais. Incorporar perspectivas indígenas na formação acadêmica amplia a compreensão do humano e da saúde mental, promovendo práticas mais sensíveis e contextuais. Assim, a educação indígena não apenas preserva os saberes tradicionais, mas também oferece caminhos para repensar a prática psicológica de forma inclusiva, coletiva e interligada à vida em suas múltiplas dimensões.

5 Objetivos

5.1 Objetivo Geral

Investigar de que maneira psicólogas indígenas articulam os saberes tradicionais de suas comunidades com os conhecimentos acadêmicos na prática profissional em contexto aldeado.

5.2 Objetivos Específicos

Analisar as trajetórias formativas das psicólogas indígenas, considerando os desafios e aprendizados no percurso acadêmico.

Investigar como os saberes tradicionais de suas comunidades se articulam com os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade.

Compreender de que maneira essa articulação se expressa na prática profissional em contexto aldeado, evidenciando desafios e potencialidades para a Educação e para a construção de saberes decoloniais.

6 Metodologia

A partir das metodologias pós-críticas, a pesquisa será conduzida sob uma abordagem qualitativa, entendendo que a pesquisa não se limita a aplicar um método fixo, mas constitui

um modo de interrogar, construir problemas e produzir informações de acordo com as questões que emergem no processo investigativo (Meyer; Paraíso, 2012). Assim, o percurso metodológico não é concebido como um roteiro previamente fechado, mas como um movimento aberto, marcado pelo diálogo, pela escuta e pela possibilidade de que as próprias participantes apontem temas e caminhos a serem trilhados, em consonância com perspectivas decoloniais e com a valorização da diferença, apropriada para compreender dimensões subjetivas da experiência humana.

As entrevistas, segundo Silveira (2002), funcionam como um espaço de significados, permitindo que o pesquisador se aproxime dos sujeitos sem recorrer a interpretações absolutas ou essencialistas. As perguntas e respostas refletem os contextos culturais e sociais nos quais estão inseridas, assim como os papéis que tanto o entrevistador quanto os participantes assumem durante o processo. Dessa forma, a entrevista semiestruturada se estabelece como importante ferramenta de produção de dados, favorecendo um diálogo flexível, no qual as participantes podem compartilhar suas experiências, percepções e formas de entender o mundo em que vivem. As entrevistas serão realizadas com psicólogas indígenas que atuam em comunidades aldeadas na região de Miranda/MS. A escolha desse grupo se fundamenta na pertinência de suas experiências para o problema de pesquisa, possibilitando compreender como se dá a articulação entre saberes acadêmicos da Psicologia e os conhecimentos tradicionais de suas comunidades.

As questões nortearão temas como as trajetórias formativas, os desafios e aprendizagens na atuação profissional em aldeias, e as formas de articulação entre diferentes sistemas de saber. A análise se orientará por uma perspectiva decolonial, buscando evidenciar sentidos, estratégias e desafios que emergem dessas narrativas e refletindo sobre suas contribuições para o campo da Educação e da Psicologia.

7 Considerações finais

A reflexão sobre epistemologias outras e formação em psicologia evidencia que, embora o conhecimento acadêmico pretenda ser neutro e universal, ele se mostra historicamente situado e marcado por relações de poder. A centralidade da perspectiva eurocêntrica na psicologia tradicional limita a compreensão da subjetividade e do cuidado, subestimando práticas e saberes enraizados em experiências comunitárias e territoriais.

Os saberes indígenas, ao articularem dimensões humanas, ambientais, espirituais e sociais, apresentam contribuições significativas para a prática psicológica, propondo uma visão integrada e coletiva da vida e da saúde. Incorporar esses saberes na formação acadêmica não significa substituir conhecimento ocidental, mas ampliar horizontes, valorizando a diversidade epistemológica e promovendo práticas decoloniais que respeitem e dialoguem com modos distintos de existir e conhecer.

Assim, repensar a formação em psicologia a partir de epistemologias outras é uma estratégia de resistência ao longo do processo de apagamento cultural, possibilitando a construção de uma prática profissional mais dialógica, contextualizada e capaz de reconhecer e cuidar da vida em suas múltiplas dimensões.

Referências

AMES, V. D. B.; ALMEIDA, M. L. de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, n. 56, p. 244–275, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-98065>. Acesso em: 29 out. 2024.

BACKES, J. L. La presencia de indígenas en la educación superior: una estrategia de afirmación de las identidades. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 20-30, ago. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142022000200020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2024. Epub 12 dez. 2022. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n2.p20-30>.

GOMES-SOUZA, R.; SAMPAIO, C. R. B.; TRAMONTANO, M. C. **Psicologia indígena, ou a construção de um lócus de mediação**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 41, p. e230090, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202441e230090pt>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 12 out. 2024.

LOPES, D. C.; SATHLER, C. N. **O papel da(o) psicóloga(o) na saúde indígena**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 42, e240841, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003e240841>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-46.

PAVÓN-CUÉLLAR, D. Hacia una descolonización de la psicología latinoamericana: condición poscolonial, giro decolonial y lucha anticolonial. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 20, n. 39, p. 95-127, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/354650505_Hacia_una_descolonizacion_de_la_psicologia_latinoamericana_condicion_poscolonial_giro_decolonial_y_lucha_anticolonial.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Ciências e Saberes tradicionais**. Tellus, [S. l.], n. 25, p. 201–213, 2015. DOI: 10.20435/tellus.v0i25.338. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/338>. Acesso em: 14 ago. 2025.

RUFINO, Â. M. S.; SENNA, L. A. G.; SOUZA, J. V. F. A identidade indígena em tempos contemporâneos. **Relações étnico-raciais: protagonismos negros em múltiplos territórios e contextos educacionais**, v. 36, n. 1, p. 91-103, jul.-dez. 2022. ISSN 1982-3916. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18259>. Acesso em: 24 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018. *E-book*. p.89. ISBN 9788524926501. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926501/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SANTOS, J. S.. O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 1–28, jan. 2019.

SETESC - Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania. **Comunidades indígenas**. Disponível em: <https://www.setesc.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em: 22 out. 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, n. 12, 2010.



INCLUSÃO ESCOLAR E SAÚDE PSÍQUICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Eliane RODRIGES MEDEIROS

(Professora da rede estadual/Cuiabá/Mato Grosso)

elianemedeirospsi@gmail.com

Resumo

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio para educação e psicologia, devido às especificidades de desenvolvimento, aprendizagem e saúde psíquica. A escola exerce papel fundamental na promoção da socialização e redução de desigualdades, enquanto a Psicologia deve articular ciência e prática em intervenções inclusivas. Dados da OMS, CDC e IBGE evidenciam o aumento da prevalência do TEA e reforçam a urgência de políticas educacionais que assegurem acesso e permanência. Nesse contexto, práticas pedagógicas e psicológicas fundamentadas em evidências tornam-se essenciais para promover equidade e saúde psíquica no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Educação.

1 Introdução

O processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio contínuo para a educação e a psicologia, devido às especificidades de desenvolvimento, aprendizagem e saúde psíquica. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de saberes, assume papel central na promoção do desenvolvimento humano e na redução de desigualdades. Nesse cenário, a Psicologia é chamada a articular ciência e prática, favorecendo intervenções que fortaleçam os processos inclusivos.

A inclusão escolar vai além do acesso físico, exigindo estratégias pedagógicas, apoios cognitivos, cuidados socioemocionais e práticas de convivência que assegurem o desenvolvimento integral. Evidências recentes da OMS (2021), do CDC (2022) e do IBGE (2022) apontam aumento da prevalência do TEA, reforçando a urgência de políticas que garantam ingresso, permanência e apoio qualificado ao longo da trajetória escolar.

Assim, a relevância desta pesquisa decorre de sua contribuição para a compreensão e o aprimoramento dos processos de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema que vem recebendo grande atenção nas políticas públicas de educação e saúde no Brasil. Pretende-se evidenciar como a Psicologia da Educação pode oferecer subsídios

teóricos e metodológicos que auxiliem na promoção da saúde psíquica de crianças com TEA e no fortalecimento das políticas educacionais voltadas à equidade.

A análise das condições sociais e estruturais que impactam a escolarização, conforme evidenciado na literatura, é fundamental para compreender como desigualdades e barreiras sistêmicas produzem exclusão (explícita ou simbólica) afetando o senso de pertencimento, a autoestima e a saúde psíquica. Assim, do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para ampliar o diálogo entre Psicologia da Educação e Psicologia da Saúde, consolidando um campo de investigação que reconhece a criança em sua integralidade.

No âmbito social, o estudo busca subsidiar práticas inclusivas que fortaleçam o vínculo entre escola, família e comunidade, reconhecendo a importância da rede de apoio na promoção da saúde psíquica. A literatura também aponta que saberes comunitários, oriundos de contextos familiares, culturais e territoriais, podem potencializar práticas inclusivas ao valorizar identidades e modos diversos de aprender, reforçando o compromisso da educação com a equidade e a justiça social.

2 Fundamentação teórica

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como um processo complexo, que demanda articulação entre aspectos pedagógicos e psicossociais. No Brasil, os marcos legais estabelecem bases sólidas para a inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhece o direito de igualdade de condições de acesso e permanência escolar (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia essa perspectiva ao assegurar não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento integral e a promoção da saúde psíquica (Brasil, 2015).

Nesse contexto, a escola é compreendida como ambiente de socialização e desenvolvimento humano, devendo garantir condições de participação plena. A inclusão exige olhar para dimensões cognitivas, emocionais e relacionais dos estudantes, indo além do acesso físico e curricular. É nesse cenário que a Psicologia da Educação exerce papel estratégico ao oferecer referenciais teóricos e metodológicos para práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

A perspectiva da Prática Baseada em Evidências (PBE), segundo Leonardi *et al.* (2023), orienta a atuação psicológica como processo de decisão que integra evidências científicas, expertise profissional e valores do contexto escolar, promovendo intervenções inclusivas pautadas na singularidade dos estudantes. De forma complementar, Borsa (2019) ressalta que, em contextos de vulnerabilidade, a avaliação psicológica deve considerar análises intersetoriais e éticas, reforçando a necessidade de articular redes de proteção e ações educativas. Branco *et al.* (2024) reforçam que o diálogo entre Psicologia e Educação exige reconhecimento da validade clínica e da experiência subjetiva como eixos fundamentais.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), em suas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, destaca a promoção da saúde psíquica, a mediação de conflitos e a construção de estratégias coletivas de inclusão como diretrizes essenciais. Tais orientações sustentam a compreensão da inclusão escolar como processo multidimensional, em que teoria e prática se entrelaçam para assegurar equidade.

Do ponto de vista metodológico, autores como Minayo (2014) e Turato (2000) defendem a relevância da abordagem qualitativa para a análise de fenômenos complexos, por permitir compreender tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da realidade escolar. Essa perspectiva possibilita a leitura das experiências singulares de crianças com TEA, valorizando a escuta, a subjetividade e o acolhimento como estratégias centrais de pesquisa. Além disso, Moreira *et al.* (2018) destacam a necessidade de refletir criticamente sobre a posição do pesquisador, evitando reproduzir desigualdades e estigmas.

Apesar dos avanços legais e metodológicos, desafios persistem. Estudos como os de Lopes e Telaska (2022) e Souto e Freire (2021) apontam a insuficiência da formação docente e da adaptação de práticas pedagógicas como barreiras relevantes, enquanto Bulhões *et al.* (2023) evidenciam o impacto emocional e burocrático da inclusão sobre as famílias. À vista desse diagnóstico, a Lei nº 13.935/2019 representa avanço significativo, ao instituir psicólogos e assistentes sociais na rede pública para fortalecer o suporte às escolas (Brasil, 2019).

Nesse cenário, e em consonância com essa legislação, a interdisciplinaridade afirma-se como eixo estruturante das práticas inclusivas. Pesquisas recentes demonstram que a atuação conjunta de psicólogos, educadores e gestores amplia as possibilidades de acolhimento, aprendizado e pertencimento. Zoghbi *et al.* (2022), Xavier *et al.* (2023) e Oliveira & Castro (2022) destacam que a cooperação entre Psicologia e Educação favorece o desempenho acadêmico, a autoestima e a socialização, confirmando que práticas interdisciplinares são

indispensáveis para consolidar a inclusão escolar como política efetiva e socialmente comprometida.

3 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de publicações nacionais e internacionais sobre inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, sistematização e análise crítica de contribuições teóricas já publicadas, constituindo-se como importante recurso para a compreensão de fenômenos sociais complexos. Nesse sentido, a escolha desse delineamento fundamenta-se no objetivo de compreender como a Psicologia da Educação pode subsidiar práticas inclusivas e a promoção da saúde psíquica em contextos escolares.

Foram selecionados artigos científicos, livros, legislações e documentos técnicos publicados entre 2000 e 2024, disponíveis em bases de dados como Scielo, PePSIC, Google Scholar e PubMed, além de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

4 Objetivos

Os objetivos desta pesquisa buscam delimitar o propósito do estudo, de modo a orientar a análise proposta. O objetivo geral define a direção principal da investigação, enquanto os objetivos específicos detalham aspectos a serem explorados para a compreensão do fenômeno estudado.

4.1 Objetivo Geral

Investigar, sob abordagem bibliográfica, as contribuições da Psicologia da Educação e suas interfaces com a saúde psíquica no processo de inclusão escolar de crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando como práticas pedagógicas e psicológicas fundamentadas em evidências podem favorecer a participação e o bem-estar desses estudantes.

4.2 Objetivos Específicos

- I. Revisar criticamente a literatura sobre inclusão escolar de crianças com TEA, com ênfase nas contribuições da Psicologia da Educação.
- II. Analisar as principais barreiras e facilitadores à inclusão escolar identificados em estudos teóricos e empíricos, considerando aspectos pedagógicos, institucionais e psicossociais.
- III. Examinar como as práticas baseadas em evidências e a atuação interdisciplinar entre Psicologia e Educação são discutidas nas publicações científicas recentes.
- IV. Discutir o papel da promoção da saúde psíquica como eixo estruturante das políticas e práticas de inclusão escolar voltadas a crianças com TEA.

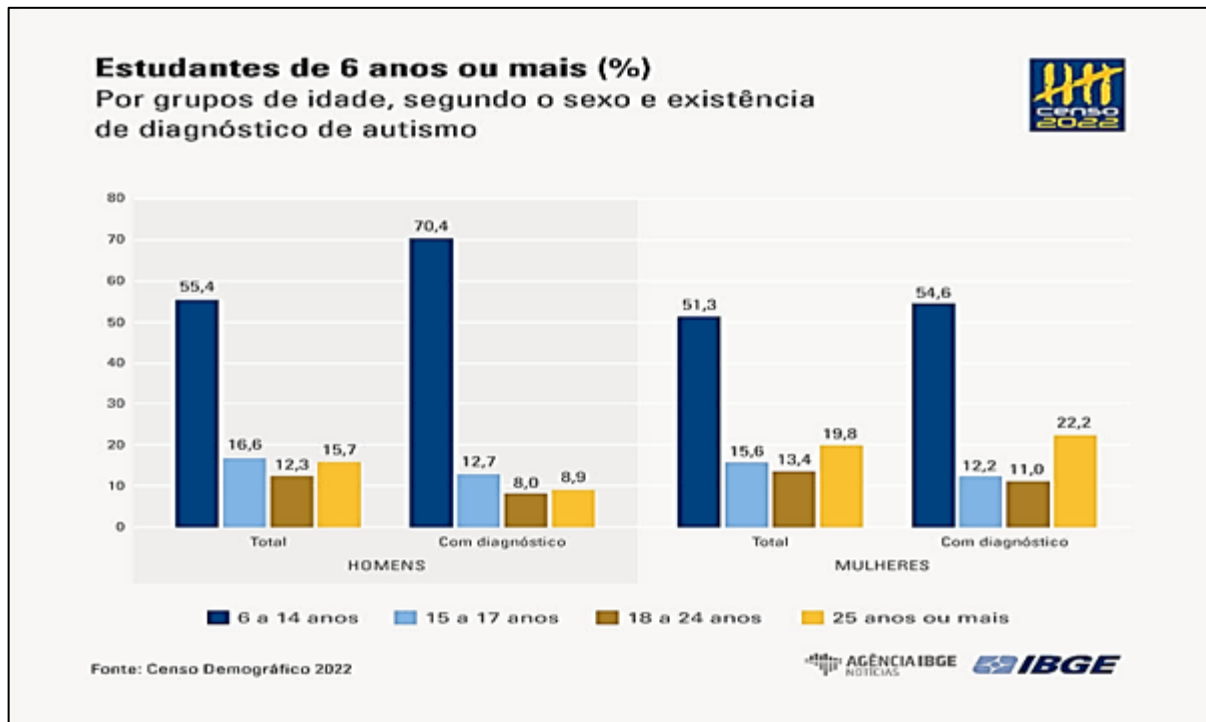
5 Resultados e discussões

A análise realizada integra dados empíricos e evidências bibliográficas, permitindo compreender a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um fenômeno multidimensional e relacional, que envolve acesso, permanência, participação e desenvolvimento integral. Assim, os resultados apresentados a seguir buscam articular as informações quantitativas do Censo Demográfico de 2022 com as contribuições teóricas da literatura especializada, a fim de identificar avanços, limites e desafios que ainda se impõem às práticas inclusivas no contexto brasileiro.

Com base em dados do Censo Demográfico de 2022, observa-se que a escolarização é majoritária na faixa de 6 a 14 anos, inclusive entre pessoas com diagnóstico de autismo, o que sugere acesso razoável à educação básica. A partir dos 15 anos, entretanto, a proporção de estudantes diminui acentuadamente para todos os grupos, apontando a transição para o ensino médio e superior como ponto crítico de permanência. Entre adultos (25 anos ou mais), verifica-se um dissenso por sexo: a participação de mulheres com diagnóstico supera a de homens com diagnóstico, sinalizando possíveis diferenças de continuidade educacional, suporte social e inserção profissional.

Em termos de política pública, esses achados reforçam a necessidade de estratégias voltadas à permanência e à transição escolar, principalmente na adolescência e início da vida adulta, que contemplem orientação acadêmico-profissional, flexibilização curricular e apoio psicossocial, com atenção às dimensões de gênero na educação de jovens e adultos com TEA.

Figura 1 – Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil



Fonte: Censo demográfico (2022).

Esses dados evidenciam que o desafio da inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a permanência qualificada e o acompanhamento psicossocial ao longo da trajetória escolar. Tal panorama reforça a importância de práticas interdisciplinares que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (cognitiva, emocional e social).

Do ponto de vista normativo, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 13.935/2019 compõem um arcabouço jurídico robusto que assegura igualdade de oportunidades e prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica. Contudo, a literatura mostra gargalos de implementação, principalmente na formação docente, no suporte institucional e na disponibilidade de recursos, que limitam a efetividade dessas diretrizes (Oliveira & Castro, 2022; Lopes & Telaska, 2022).

Nesse cenário, a Psicologia da Educação emerge como eixo estratégico para orientar práticas inclusivas. A Prática Baseada em Evidências (PBE) amplia a eficácia das intervenções ao integrar conhecimento científico, demandas contextuais e singularidades dos estudantes

(Leonardi *et al.*, 2023). Em complemento, a avaliação psicológica ética e situada (Borsa, 2019) reforça que a atuação profissional não deve ser padronizada, mas adaptada às especificidades de cada escola e de cada criança, evitando respostas generalistas e pouco responsivas.

Metodologicamente, as abordagens qualitativas são destacadas como adequadas para captar a complexidade da experiência escolar, possibilitando escuta ativa e acolhimento das subjetividades (Minayo, 2014; Turato, 2000). Essa perspectiva evita reduzir a inclusão a indicadores de desempenho, incorporando dimensões emocionais, relacionais e socioafetivas que atravessam o cotidiano escolar (Xavier *et al.*, 2023).

Os achados também evidenciam barreiras persistentes: insuficiência de recursos adaptativos, fragilidades na formação continuada e sobrecarga familiar (Lopes & Telaska, 2022; Bulhões *et al.*, 2023). Esses fatores repercutem na aprendizagem, na integração social e na saúde psíquica das crianças, indicando a necessidade de respostas institucionais que transcendam ações pontuais.

A literatura evidencia que a permanência escolar está diretamente associada à experiência de pertencimento e à percepção de acolhimento por parte dos estudantes. Quando a escola falha em reconhecer singularidades sensoriais, comunicativas e relacionais, instala-se um processo silencioso de exclusão emocional, que precede o abandono formal. A promoção da saúde psíquica, nesse contexto, deve ser compreendida como elemento estrutural da inclusão, e não como apoio eventual, pois condiciona o engajamento, a motivação e o vínculo das crianças com o espaço escolar (CFP, 2019; Xavier *et al.*, 2023).

Estudos recentes reforçam que o fortalecimento das equipes multiprofissionais é fator decisivo para o êxito das políticas inclusivas. Branco *et al.* (2024) e Zoghbi *et al.* (2022) destacam que o trabalho conjunto entre docentes, psicólogos e assistentes sociais amplia a capacidade institucional de acolher as demandas psicossociais da comunidade escolar. Essa atuação integrada reduz o esgotamento docente, aprimora o manejo das crises emocionais e contribui para a construção de um ambiente pedagógico emocionalmente seguro e responsivo às singularidades do estudante com TEA.

Apesar dos avanços legais, a lacuna entre legislação e prática permanece um dos pontos críticos da literatura. A existência de leis robustas, sem estrutura material e formação humana para sua aplicação, produz o que Minayo (2014) denomina “discurso de inclusão sem prática de inclusão”. A efetividade normativa requer planejamento intersetorial e políticas que

sustentem as condições de trabalho das equipes escolares, evitando que a responsabilidade pela inclusão recaia exclusivamente sobre o professor.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento da pluralidade cultural e comunitária presente nas escolas públicas brasileiras. A inclusão, em sua dimensão social, implica dialogar com saberes que emergem das famílias e dos territórios. Saberes comunitários e culturais, construídos nas relações cotidianas, nas tradições locais e nas formas próprias de cuidado, podem fortalecer os processos de inclusão ao valorizar identidades, afetos e modos diversos de aprender. A literatura sobre educação inclusiva tem enfatizado que a escuta desses repertórios amplia o sentido de pertencimento e favorece a construção de uma escola mais sensível à diversidade (Branco *et al.*, 2024; CFP, 2019).

Por fim, a Psicologia da Educação oferece contribuições decisivas para ressignificar o papel da escola como espaço de mediação afetiva, e não apenas cognitiva. O acolhimento das emoções, a valorização da subjetividade e o estímulo à autonomia são dimensões que fortalecem o desenvolvimento integral da criança e promovem saúde psíquica. Sob essa perspectiva, a escola inclusiva torna-se também um espaço de elaboração de vínculos e reconstrução de pertencimentos, um território simbólico de reconhecimento e humanização.

Em síntese, a literatura aponta que fortalecer políticas públicas, qualificar a formação docente e consolidar práticas pedagógicas e psicológicas integradas são condições para que a inclusão escolar de crianças com TEA deixe de ser promessa normativa e se torne experiência concreta de equidade e promoção de saúde psíquica no cotidiano escolar.

6 Considerações finais

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma compreensão que ultrapassa o acesso formal à escola e alcança as dimensões relacionais da aprendizagem. A literatura analisada revela que a permanência e o bem-estar dependem de contextos educativos capazes de reconhecer a singularidade como princípio e não como exceção.

Nesse contexto, mais do que um campo de intervenção, a Psicologia da Educação oferece fundamentos para repensar a escola como espaço de convivência, produção de sentido e cuidado

coletivo. Assim, a promoção da saúde psíquica torna-se parte constitutiva da prática pedagógica e não um serviço paralelo a ela.

Nessa perspectiva, o desafio principal é transformar políticas inclusivas em práticas cotidianas sustentáveis, articulando formação docente, redes de apoio e sensibilidade institucional. Tal transformação exige continuidade e compromisso ético, não apenas cumprimento legal. Assim, a inclusão efetiva se realiza quando a escola se reconhece como lugar de construção de vínculos, onde o aprender está indissociavelmente ligado ao pertencer.

Para futuras investigações, recomenda-se o aprofundamento de estudos que avaliem o impacto das práticas interdisciplinares sobre o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes com TEA, bem como a análise comparativa de modelos de inclusão adotados em diferentes redes de ensino. Esses desdobramentos poderão contribuir para consolidar políticas mais coerentes e sustentáveis, aproximando o ideal de inclusão da realidade cotidiana das escolas brasileiras.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORSA, J. C. **Avaliação psicológica em contextos de vulnerabilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

BRANCO, R. *et al.* **Referenciais interdisciplinares em Psicologia da Educação**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, n. 1, p. 15-28, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**: dispõe sobre a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica. Brasília, DF, 2019.

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

BULHÕES, L. *et al.* **Famílias e inclusão escolar de crianças com TEA: desafios e perspectivas**. *Psicologia em Estudo*, v. 28, n. 2, p. 1-15, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Atlanta: CDC, 2022. Disponível em <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: pessoas com deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil> . Acesso em 02 de Out. 2025

LEONARDI, E. et al. **Práticas baseadas em evidências na Psicologia Escolar**. Psicologia: Teoria e Prática, v. 25, n. 2, p. 101-120, 2023.

LOPES, F.; TELASKA, R. **Desafios da inclusão escolar de crianças com TEA: revisão sistemática**. Educação e Pesquisa, v. 48, p. 1-16, 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, R. et al. **Ética e epistemologia em pesquisas qualitativas**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 38, n. 1, p. 200-215, 2018.

OLIVEIRA, A. C. S.; CASTRO, S. B. de. **A atuação do psicólogo escolar no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista no contexto educacional**. Revista FT, vol. 26, ed. 116, 20 nov. 2022. DOI: 10.5281/zenodo.7341862.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Autism spectrum disorders: fact sheet**. Genebra: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em 10 out. 2025.

SOUTO, A.; FREIRE, T. **Formação docente e desafios na inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 4, p. 521-536, 2021.

TURATO, E. R. **Fundamentos da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2000.

XAVIER, L. et al. **Intervenções inclusivas nos anos iniciais e acompanhamento psicológico**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, n. 3, p. 345-360, 2023.

ZOGHBI, R. et al. **Atuação interdisciplinar na inclusão escolar de crianças com TEA**. Educação e Pesquisa, v. 48, n. 1, p. 50-67, 2022.



PRÁTICAS DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS COM COMPORTAMENTOS DESAFIADORES

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Elizafã Michelly Ferreira de SOUZA

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

elizafa.souza.ufmt.t5@gmail.com

Eliana Silva SANTOS

(Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT)

eliana.santos.ufmt.t5@gmail.com

Resumo

Este artigo de revisão bibliográfica de 2025, baseado no Google Scholar com os descritores "psicologia," "escola," e "autismo," investiga os benefícios da integração entre Educação e Psicologia para a inclusão de estudantes autistas com maiores necessidades de suporte. Esses estudantes podem manifestar comportamentos desafiadores que afetam a aprendizagem, o acesso ao currículo, a comunicação e a socialização, além de crises emocionais e alterações sensoriais. Dos 2.210 artigos em português e 16.900 em inglês encontrados, 20 foram analisados. Os resultados indicam que a literatura nacional foca na função do psicólogo escolar, enquanto a internacional prioriza revisões sistemáticas e metanálises sobre práticas baseadas em evidências.

Palavras-chave: Autismo. Psicologia. Educação.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a integração entre Psicologia e Educação na inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando seus benefícios para a formação docente, o planejamento pedagógico e o desenvolvimento de práticas inclusivas, considerando o aumento das matrículas e a complexidade do transtorno, principalmente no nível 3 de suporte.

O direito à educação é garantido a todos, e o movimento da inclusão escolar tem ampliado significativamente as matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Apenas entre 2023 e 2024, o número de matrículas de estudantes com TEA na Educação Básica cresceu 44,4%, passando de 636.202 para 918.877 alunos (INEP, 2024). Esse avanço é respaldado por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 12.764/2012), que asseguram acesso, permanência e aprendizagem por meio da eliminação de barreiras, da adaptação de métodos e currículos e da oferta de recursos como o atendimento educacional especializado. Além disso, a Lei nº 13.935/2019 prevê a presença obrigatória de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, reconhecendo a complexidade da diversidade escolar.

Conforme o *DSM-5*, o TEA é caracterizado por déficits na interação social e comunicação, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2014). O transtorno se apresenta em três níveis de suporte: Nível 1 – “Requer suporte”, Nível 2 – “Requer suporte substancial” e Nível 3 – “Exigindo suporte muito substancial”. Estudantes nos níveis 2 e 3 frequentemente apresentam desafios significativos para a prática docente, tanto por formas incomuns de comunicação quanto pela alta prevalência de comportamentos desafiadores, como agressividade, autoagressão e estereotípias. Kristensen (2020) estimou que 42% dos indivíduos apresentam comportamento autolesivo. Matson e Rivet (2008) identificaram agressividade em 43,6%, autoagressão em 29,5%, estereotípias em 66,7% e comportamentos disruptivos em 62,2% dos adultos avaliados. Complementando, Simó-Pinatella et al. (2019) observaram que entre 60% e 80% dos adultos com TEA apresentam ao menos um desses comportamentos, confirmando a complexidade do manejo no ambiente escolar.

O enfrentamento desses desafios demanda planejamento pedagógico individualizado e uma formação docente que vá além da aplicação curricular tradicional. No entanto, muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com comportamentos complexos, o que pode colocar em risco estudantes e colegas e gerar sobrecarga emocional (FERNANDES; FREITAS, 2021). Essa sobrecarga é confirmada por Silva (2022), que aponta o desgaste físico e emocional associado ao ensino, e por Naujorks (2002), que identificou a sobrecarga de serviço e a falta de subsídios como estressores centrais da inclusão escolar. Em casos extremos, tal desgaste pode comprometer a saúde mental docente e levar ao abandono da carreira (Silva, 2022).

Nesse cenário, a atuação do psicólogo escolar mostra-se essencial. O Conselho Federal de Psicologia destaca que “as ações da Psicologia Escolar na Educação Básica devem focar o entendimento da dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem, acompanhando o estudante com deficiência em parceria com professores e especialistas, articulando serviços para atender a esses alunos” (CFP, 2013, p. 20, 53). A Cartilha Ações da Psicóloga(o) Escolar e Educacional na Educação Básica acrescenta que cabe ao psicólogo “acompanhar o estudante com deficiência no contexto escolar, em parceria com o professor do AEE, o professor de sala de aula e demais especialistas” (CFP, 2013, p. 20).

Portanto, diante do crescimento das matrículas, da complexidade dos comportamentos desafiadores e da sobrecarga docente, torna-se necessária a integração entre Psicologia e Educação. Esse diálogo possibilita o apoio pedagógico e emocional a professores e estudantes, favorecendo o planejamento e a implementação de práticas inclusivas mais efetivas.

2 Metodologia

Esta revisão bibliográfica foi conduzida entre os dias 2 e 15 de setembro de 2025, contemplando publicações de 2020 a 2025, em português e inglês, utilizando exclusivamente o Google Scholar. As estratégias de busca exigiam a presença obrigatória das três palavras-chave no título ou no resumo/texto do artigo. A ordenação dos resultados seguiu os critérios da plataforma, considerando relevância e data de publicação.

A busca permitiu encontrar um total de 2.210 estudos nacionais com as palavras-chave “Psicologia Escolar, Educação, Autismo”, e 16.900 produções internacionais com as palavras-chave “School Psychology, Education, Autism”.

Foi selecionado um recorte das 15 primeiras páginas de resultados em cada idioma. Os critérios de inclusão foram: publicações entre 2020 e 2025; idiomas em português ou inglês; presença simultânea dos três descritores; abordagem da relação entre psicologia escolar, educação e autismo, com foco na inclusão escolar. Os critérios de exclusão foram: publicações anteriores a 2020; estudos sem foco na interface entre psicologia, educação e autismo; textos que abordassem apenas aspectos clínicos, diagnósticos ou biomédicos, sem conexão com o contexto escolar.

Da análise das primeiras 15 páginas de resultados, foram selecionados 11 estudos em português e 9 em inglês como núcleo central, por apresentarem alta relevância, abordando explicitamente a tríade Psicologia + Educação + Autismo. Os demais estudos incluídos tiveram função de complementar, contribuindo com informações adicionais, contextuais ou referenciais.

Os artigos foram analisados detalhadamente nos resumos e, quando necessário, nos resultados e discussões, com extração de objetivos, principais achados e contribuições. A classificação de relevância foi organizada da seguinte forma:

- Alta relevância: foco explícito na tríade Psicologia + Educação + Autismo.
- Média relevância: foco em educação e autismo, com menções indiretas à psicologia escolar.
- Baixa relevância: produções sem vínculo direto com o contexto escolar inclusivo.

Quadro 1 – Resultado dos estudos internacionais por autor, ano e título

Anderson, A.; Carr, M. – 2021 – Interventions for autism based on the principles of ABA

Lüddeckens, J. – 2020 – Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with ASC

Howell, M.; Bradshaw, J.; Langdon, P. – 2020 – Behaviour-Related Outcome Assessments for Children with ASD and Intellectual Disabilities

Aysina, R. et al. – 2020 – Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD

Hugh, M. L. et al. – 2021 – School-Implemented Interventions for Preschool to High School Students with Autism

Hume, K. et al. – 2020 – Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism

Mason, R. A. et al. – 2022 – Evidence-Based Practice in Inclusive Settings for Students with Autism

Gómez-Marí, I.; Sanz-Cervera, P.; Tárraga-Mínguez, R. – 2020 – Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review

AERO/Monash University – 2023 – Transitions to school for children with disability or developmental delay

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quadro 2 – Resultado dos estudos internacionais por autor, ano e título

Coelho, G. G.; Cruz, A. N. – 2023 – Psicologia escolar e inclusão de alunos(as) autistas: desafios no contexto brasileiro

Galvão, P.; Matos, D. C.; Silva, L. C.; Silva, F. B. – 2024 – Intervenção multimetodológica em psicologia escolar e ABA na inclusão escolar

Ribeiro, V. C. – 2024 – Atuação da psicologia escolar no atendimento à crianças com TEA

De Assis, J. P. G.; Alves, V. V. C. – 2022 – O papel do psicólogo escolar no desenvolvimento educacional de crianças com TEA

Couto, C. A. F. – 2022 – Psicologia escolar e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Neto, G. S.; Costa, H. M. S.; Leal, S. I.; Sousa, G. M. – 2024 – O Papel do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão de Crianças com TEA

Zoghbi, B. V. P.; Santos, M. M.; Ferreira, T. B.; Lima, A. S. – 2024 – Atuação da Psicologia Escolar na Inclusão de Estudantes com TEA

Gomes Coelho, G.; Rocha, L. P.; Cavalcante, J. G. – 2023 – Inclusão escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural
Pessoa, E. M.; Aguiar, K. G. M. – 2021 – Práticas interventivas do psicólogo escolar na escolarização de crianças com autismo
Almeida, D. C. – 2022 – A importância do psicólogo na inclusão escolar do autista
Relato de experiência – 2023 – Atuação do psicólogo no PEI para aluno com TEA

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

3. Fundamentação teórica

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como uma condição complexa, cuja inclusão não se limita à matrícula ou presença física do estudante, mas exige participação efetiva nas práticas escolares (Lüddeckens, 2020; Parecer CNE nº 50/2023). Para que isso ocorra, é fundamental tanto a formação docente quanto a construção de uma cultura escolar inclusiva, já que atitudes de professores podem favorecer ou dificultar a aceitação de práticas inclusivas (Aysina et al., 2020). Nesse sentido, pesquisa da AERO/Monash University (2023) destaca a importância da preparação institucional no momento inicial da escolarização, quando ainda não há vínculos estabelecidos, situação que pode gerar estresse e desregulações emocionais.

No contexto brasileiro, a inclusão deve ser entendida a partir da perspectiva histórico-cultural, em que a aprendizagem decorre da interação entre professores e estudantes (Gomes Coelho; Rocha; Cavalcante, 2023). Essa prática precisa também combater o capacitismo e valorizar a diversidade (Ribeiro, 2024). Entretanto, a depender do nível de suporte, estudantes autistas podem apresentar comportamentos desafiadores, como agressividade, autoagressão, birras ou fuga de tarefas, os quais impactam a aprendizagem e a dinâmica escolar (Matson; Rivet, 2008; Simó-Pinatella, 2019). Avaliar tais resultados comportamentais é essencial para compreender o impacto do TEA e planejar intervenções adequadas (Howell; Bradshaw; Langdon, 2020).

A literatura aponta que a escola deve oferecer estratégias que contemplem tanto conteúdos curriculares quanto manejo de comportamentos, favorecendo a participação e permanência do estudante (Hume et al., 2020). Entre as práticas educacionais validadas destacam-se o ensino estruturado, o uso de apoios visuais e intervenções em grupo. Mason et al. (2022) reforçam que tais estratégias podem ser implementadas por professores, psicólogos

e demais profissionais desde que exista rede de apoio e formação continuada. No Brasil, entretanto, muitos docentes relatam falta de preparo para lidar com comportamentos desafiadores, o que pode gerar sobrecarga e práticas improvisadas pouco eficazes (Fernandes; Freitas, 2021; Silva, 2022; Naujorks, 2002).

A Psicologia surge, nesse cenário, como área estratégica de mediação. Embora ainda marcada por estigmas, pois muitos consideram um modelo clínico (Coelho; Cruz, 2023). A sua atuação favorece tanto estudantes autistas quanto a comunidade escolar em geral, ao oferecer suporte emocional, formativo e interventivo (Almeida, 2022; Pessoa; Aguiar, 2021). Estudos recentes demonstram que intervenções fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e em Práticas Baseadas em Evidências (PBEs) fortalecem a inclusão ao identificar funções dos comportamentos, adaptar o ambiente e ensinar habilidades substitutivas (Galvão et al., 2024; Zoghbi et al., 2024; Neto et al., 2024).

Relatos como o de Macambira (2023) evidenciam que a participação do psicólogo na elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) contribui para reduzir comportamentos desafiadores, prevenir bullying e evitar exclusão.

Portanto, a inclusão de estudantes autistas com comportamentos desafiadores demanda a integração entre Educação e Psicologia. A escola garante o espaço e o currículo; a Psicologia, por sua vez, oferece ferramentas de mediação, formação docente e manejo comportamental. Essa complementaridade constitui o caminho para uma inclusão efetiva, pautada em participação social e superação de práticas pontuais (Anderson; Carr, 2021; Hugh et al., 2021).

4. Resultados e discussões

A literatura internacional aborda a inclusão de alunos com TEA sob múltiplas perspectivas, destacando as Práticas Baseadas em Evidências (PBEs) como pilar central (Hume et al., 2020; Mason et al., 2022). Intervenções fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) são consideradas robustas (Anderson & Carr, 2021), sendo mais eficazes quando focadas em habilidades específicas, em vez de modelos complexos de difícil implementação escolar (Hugh et al., 2021). A colaboração entre pesquisadores, alunos, professores e famílias é essencial para a aplicação adequada das PBEs (Hugh et al., 2021; Mason et al., 2022).

O papel do professor é determinante nesse processo (Aysina et al., 2020), mas muitos relatam falta de formação específica e apoio especializado, o que afeta negativamente atitudes inclusivas (Gómez-Marí, Sanz-Cervera & Tárraga-Mínguez, 2020; Aysina et al., 2020; AERO, 2023). Quanto mais conhecimento e prática, mais positivas se tornam as atitudes docentes (Gómez-Marí et al., 2020).

No Brasil, o psicólogo escolar é central na inclusão, atuando como articulador entre AEE, equipe pedagógica, família e gestão escolar (Ribeiro, 2024), orientando professores e combatendo o capacitismo (Galvão et al., 2024; Zoghbi et al., 2024; Ribeiro, 2024). No entanto, há desafios estruturais: déficit de psicólogos (De Assis & Alves, 2022), fragilidade na consolidação da psicologia escolar (Coelho & Cruz, 2023) e menor produção científica sobre inclusão comparada à pedagogia (Gomes Coelho, Rocha & Cavalcante, 2023).

O psicólogo escolar introduz técnicas baseadas em evidências, como ABA, análise funcional do comportamento e manejo de contingências, favorecendo aprendizagem, autonomia e habilidades sociais (Zoghbi et al., 2024; Pessoa & Aguiar, 2021; Relato PEI, 2023). Enquanto a literatura internacional distribui responsabilidades entre professores, gestores, psicólogos e pares (Mason et al., 2022; Hugh et al., 2021), no Brasil o psicólogo é o núcleo da inclusão (Ribeiro, 2024; Zoghbi et al., 2024).

Estudos internacionais destacam temas pouco abordados nacionalmente, como transição escolar e ouvir os estudantes (Hugh et al., 2021). Capacitação docente permitiu implementar programas individualizados com fidelidade e alcançar metas educacionais (Hugh et al., 2021).

No contexto nacional, três contribuições do psicólogo se destacam: mediação entre escola, família e AEE; formação e suporte aos professores; e atendimento individualizado que favorece atitudes inclusivas (Ribeiro, 2024; Couto, 2022; Coelho & Cruz, 2023; Almeida, 2022). Sua presença reduz sobrecarga docente, colabora no ensino de habilidades de autorregulação, adaptações ambientais, reforço positivo, ensino por ensaio discreto, treinamento de pares e desenvolvimento de metas individualizadas, planejando e operacionalizando o ensino de habilidades básicas para a participação efetiva do estudante (Hugh et al., 2021).

4. Considerações finais

Recomenda-se avançar na implementação da Lei 13.935/2019, que prevê psicologia e serviço social nas escolas públicas, reforçando a integração entre psicologia e educação. Há carência de pesquisas aplicadas e de psicólogos nas escolas, sendo necessária a expansão de estudos de caso, práticas aplicadas e formação docente.

Sugere-se adaptar práticas internacionais ao contexto brasileiro, com revisões sistemáticas, definição de propostas de atendimento, criação de documentos oficiais e cursos de formação continuada. Essas ações promovem inclusão de qualidade, mitigam sobrecarga docente, suprimindo lacunas na formação e incentivando PBEs.

Para avanços sustentáveis, práticas devem ser validadas cientificamente e adaptadas ao contexto escolar brasileiro, garantindo implementação efetiva e resultados duradouros.

A pesquisa foi limitada a artigos do Google Scholar (2020–2025) em português e inglês, com poucos estudos internacionais, sem análise empírica, recomendando cautela na interpretação dos resultados.

Referências

AERO/MONASH UNIVERSITY. **Transitions to school for children with disability or developmental delay.** 2023.

ALMEIDA, D. C. **A importância do psicólogo na inclusão escolar do autista.** 2022.
AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-5.** 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.

ANDERSON, A.; CARR, M. **Interventions for autism based on the principles of ABA.** Journal of Applied Behavior Analysis, 2021.

AYSINA, R. M. et al. **Teachers' attitudes toward inclusive education of children with autism spectrum disorders.** International Journal of Developmental Disabilities, v. 66, n. 4, p. 321–330, 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Competências gerais da educação básica e função docente.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. 14 set. 2025.

COELHO, F.; CRUZ, A. **Psicologia escolar e práticas inclusivas: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 1, p. 55–72, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha: ações da psicóloga(o) escolar e educacional na educação básica.** Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://crp13.org.br/site/wp-content/uploads/2023/08/Cartilha-A%C3%A7%C3%B5es-da-Psicologa-Escolar-Educacional-148-x-21-cm-Vers%C3%A3o-eletr%C3%B4nica.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

COUTO, C. A. F. **Psicologia escolar e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.** 2022.

DE ASSIS, J. P. G.; ALVES, V. V. C. **O papel do psicólogo escolar no desenvolvimento educacional de crianças com TEA.** 2022.

GALVÃO, P. et al. **Intervenção multimetodológica em psicologia escolar e ABA na inclusão escolar.** 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9778>. Acesso dia 14 set. 2025.

GOMES COELHO, G.; ROCHA, L. P.; CAVALCANTE, J. G. **Inclusão escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** 2023. Disponível em <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemfase/article/view/186> Acesso dia 14 set. 2025.

GÓMEZ-MARÍ, I.; SANZ-CERVERA, P.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. **Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review.** International Journal of Environmental Research and Public Health, 2020.

HUGH, M. L. et al. **School-Implemented Interventions for Preschool to High School Students with Autism.** Review of Educational Research, 2021.

HUME, K. et al. **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review.** Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 51, n. 11, p. 4013–4032, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>. Acesso em: 15 set. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2024: resultados.** Brasília: INEP,

2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 14 set. 2025.

KRISTENSEN, H. A. **Self-injury in autism: a meta-analysis**. *Molecular Autism*, v. 11, n. 13, p. 1–10, 2020. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7557528/>. Acesso em: 14 set. 2025.

MASON, R. et al. **Peer-mediated interventions for students with autism in inclusive classrooms: a meta-analysis**. *Autism Research*, v. 15, n. 5, p. 875–888, 2022.

MATSON, J. L.; RIVET, T. T. **The relationship between challenging behaviors and psychiatric disorders in adults with autism spectrum disorders**. *Research in Developmental Disabilities*, v. 29, n. 2, p. 119–130, 2008.

NAUJORKS, M. I.; BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, p. 97–104, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4923>. Acesso em: 29 set. 2025.

NAUJORKS, M. I. **Stressors in inclusive education: an analysis of teachers' work**. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 13–25, 2002.

PESSOA, E. M.; AGUIAR, K. G. M. **Práticas interventivas do psicólogo escolar na escolarização de crianças com autismo**. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 2021. RELATO DE EXPERIÊNCIA (Macambira). **Atuação do psicólogo no PEI para aluno com TEA**. 2023.

RIBEIRO, V. C. **Atuação da psicologia escolar no atendimento à crianças com TEA**. 2024. SILVA, I. A. **Os sofrimentos da prática docente em educação especial: revisão integrativa**. 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/248318/TCC_Isadora_Final.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

SIMÓ-PINATELLA, D. et al. **Challenging behavior in adults with autism spectrum disorder: prevalence and associated factors**. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 57, p. 60–69, 2019.

ZOGHBI, B. V. P. et al. **Atuação da Psicologia Escolar na Inclusão de Estudantes com TEA**. 2024.



TERMINOLOGIAS ESSENCIAIS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM GUIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

GT 5: Educação e Psicologia

Trabalho completo

Islaine dos Santos BRITO

Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino/IFMT. E-mail: islaine.aldair@gmail.com

Edione Teixeira de CARVALHO

Docente da rede federal/ IFMT. E-mail: edione.carvalho@ifmt.edu.br

Aurismar Abreu da FONSECA

Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino/IFMT. E-mail: aurismar12@hotmail.com

Débora Vitória Américo SATÉLIS

Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino/IFMT. E-mail: deboraameric04@gmail.com

João Eupídio Monteiro da SILVA

Programa de Pós-graduação Doutorado em Educação/UFMT. E-mail: joaoubah@gmail.com

Resumo

Este estudo aborda as terminologias em Educação Inclusiva, como Educação Especial, AEE, PcD, TGD e Altas Habilidades/Superdotação, que geralmente geram dúvidas na prática docente. Através dessa pesquisa bibliográfica, o trabalho visa apresentar e explicar esses conceitos, de maneira simplificada e cientificamente e embasado para a formação de educadores. O objetivo é orientar profissionais para a correta aplicação desses termos, promovendo ambientes educacionais inclusivos e uma comunicação científica eficaz. A metodologia empregou análise de fontes acadêmicas e legais, resultando em um material didático essencial para a valorização da diversidade humana no ensino regular.

Palavras-chave: Educação especial. Terminologia. Formação docente.

1 Introdução

No contexto contemporâneo, a crescente demanda por uma sociedade mais equitativa e justa tem impulsionado discussões e transformações significativas no campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão. A complexidade das terminologias empregadas nesse universo, como Educação inclusiva, Educação especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Pessoa com Deficiência (PcD), Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação, frequentemente gera ambiguidades e desafios para profissionais da educação, formuladores de políticas públicas e a sociedade em geral.

Essa complexidade e ambiguidade na terminologia, por sua vez, dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, pois, como apontam Smith e Strick (2001, p.15), “a compreensão das diversas dificuldades de aprendizagem é o primeiro passo para desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e apoio”. A compreensão aprofundada e a diferenciação clara desses conceitos são cruciais para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Este trabalho é acompanhado de um infográfico (Anexo A), visa desmistificar e

evidenciar essas terminologias, oferecendo um guia simples para a formação docente com vistas à inclusão.

2 Objetivo

Estabelecer uma conversão do conteúdo teórico supracitado num infográfico (Anexo A), promovendo uma comunicação científica com maior relevância acadêmica e social.

3 Metodologia

A elaboração deste trabalho e do infográfico (Anexo A) correlato pautou-se em uma metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme elaborada por Creswell (2014), com o intuito de atualização conceitual das terminologias abordadas. Foi realizada uma revisão bibliográfica, para as buscas utilizamos terminologias-chaves: Educação inclusiva, Educação especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Pessoa com Deficiência (PcD), Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação.

Para cada termo, buscou-se a definição conceitual, as características distintivas, a evolução histórica (quando apropriado) e a legislação brasileira relacionada ao assunto. Foram consultados documentos oficiais do Ministério da educação (MEC), leis específicas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e artigos científicos publicados em periódicos.

Após a coleta de dados, procedeu-se à síntese e organização das informações. A diferenciação entre educação inclusiva e educação especial, foi construída a partir da comparativa de suas definições e objetivos. O conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi detalhado com base em documentos oficiais e legislações. A definição de Pessoa com Deficiência (PcD) e seus tipos foi fundamentada na Lei Brasileira de Inclusão. Para os transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), foi considerada a transição terminológica para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a legislação atual. Por fim, as Altas Habilidades/Superlotação foram adotadas com base em suas características e o amparo legal na LDB.

O infográfico (Anexo A), por sua vez, será concebido como um recurso visual complementar, para traduzir os conceitos complexos em um formato visual atrativo e de fácil compreensão, promovendo a comunicação científica de maneira inovadora e acessível. A concepção do infográfico (Anexo A), foi guiada pela necessidade de condensar a complexidade dessas terminologias em um formato visualmente atraente e didático, otimizando a absorção do conhecimento pelos docentes.

4 Revisão e Discussão das Terminologias

A pesquisa e a síntese das informações permitiram aprofundar a compreensão sobre as terminologias essenciais no campo da educação inclusiva e especial, destacando suas definições, características e particularidades. Os resultados são apresentados a seguir servindo como base para o infográfico (Anexo A) e para a formação docente.

4.1 Educação inclusiva

A educação inclusiva se configura como uma abordagem abrangente que visa garantir o direito de todos os alunos, independentemente de suas características, de frequentar o ensino regular em classes comuns, com uma abordagem pedagógica que vai além da simples inserção do aluno com necessidade especial no ambiente escolar. Segundo Mantoan (2015, p. 24), “a inclusão escolar não significa apenas matricular todos os alunos, mas transformar a escola para que ela possa acolher e atender à diversidade de todos.”

Seu fundamento reside na valorização da diversidade humana e na remoção sistemática de barreiras que possam impedir a participação plena e o aprendizado de qualquer estudante, transformando o sistema educacional como um todo, adaptando-o para acolher a heterogeneidade dos estudantes. Isso implica em uma reestruturação das práticas, do currículo, dos recursos e da formação dos profissionais, de modo a atender às necessidades de cada indivíduo. O objetivo principal é assegurar que todos os alunos tenham acesso, promovendo uma formação completa, livre de preconceitos e que reconheça o valor inerente às diferenças.

4.2 Educação especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que se organiza para atender a um público-alvo específico: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação. Essa modalidade desenvolveu-se em contextos segregados, com escolas e classes especiais dedicadas exclusivamente a esse público. Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), reorientou essa modalidade, estabelecendo que ela deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Nessa nova perspectiva, a Educação Especial atua de forma complementar e suplementar ao ensino comum, oferecendo recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas no processo de escolarização. O objetivo é garantir uma educação de qualidade e especializada,

que promova o desenvolvimento integral desses estudantes, em consonância com os princípios da inclusão. A Educação Especial, portanto, não se contrapõe à Educação Inclusiva, mas a instrumentaliza, fornecendo o suporte necessário para que a inclusão se concretize de forma efetiva.

4.3 Diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial

A diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial é fundamental para a compreensão do cenário educacional contemporâneo. A principal diferença reside no escopo e na abordagem de cada uma. Enquanto a Educação Especial se concentra em um público-alvo específico (alunos com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação) e oferece um atendimento especializado para suas necessidades, a Educação Inclusiva abrange a totalidade dos alunos, com e sem deficiência, buscando transformar o sistema educacional para acolher a diversidade de todos. A Educação Inclusiva visa a integração do aluno no ambiente escolar comum, independentemente de suas condições, promovendo a participação e o aprendizado de todos em um mesmo espaço.

Portanto a Educação Inclusiva é um conceito mais amplo, um paradigma que busca a transformação da escola para que ela seja capaz de atender a todos. A Educação Especial, por sua vez, é uma modalidade que oferece os recursos e o suporte especializado para que a inclusão se efetive, atuando como um braço da Educação Inclusiva. Não são conceitos excludentes, mas complementares.

4.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que desempenha um papel crucial na efetivação da educação inclusiva. Sua finalidade é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que ajude na superação das barreiras para a plena participação e aprendizagem. O AEE é oferecido preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares, no contraturno escolar. É fundamental compreender que o AEE não substitui a escolarização regular, mas a complementa e/ou suplementa. Ele atua no desenvolvimento de habilidades que o aluno não possui ou que necessita aprimorar, isso pode incluir o ensino de Libras, Braille, uso de tecnologias assistivas, estratégias de comunicação alternativa, entre outros.

A legislação brasileira garante o direito ao AEE, sendo o Decreto nº 6.571/2008 e o Decreto nº 7.611/2011 marcos importantes que dispõem sobre essa modalidade de atendimento.

Em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), o AEE tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015) reforça a importância do AEE e estabelece que o plano de AEE é um documento fundamental para identificar as barreiras enfrentadas pelos alunos e as estratégias para superá-las.

4.5 Pessoa com Deficiência (PcD)

O conceito de Pessoa com Deficiência (PcD), passou de um modelo médico-assistencial para um modelo social. Atualmente, a definição legal no Brasil é estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015). De acordo com o Art. 2º da LBI,

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

Essa definição reflete o entendimento de que a deficiência não é uma característica inerente ao indivíduo, mas sim o resultado da interação entre as limitações funcionais da pessoa e as barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade. Como reitera Sasaki (2006, p. 41), “a inclusão é um processo que exige a transformação da sociedade para que ela se torne capaz de acolher a diversidade humana”. As barreiras podem ser atitudinais (preconceito, discriminação), arquitetônicas (falta de rampas, elevadores), comunicacionais (ausência de Libras, Braille) ou tecnológicas (falta de acessibilidade em softwares e hardwares).

A LBI reconhece os seguintes tipos de deficiência:

- **Deficiência Física:** Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Exemplos incluem paraplegia, tetraplegia, amputação, paralisia cerebral, entre outros.
- **Deficiência Auditiva:** Perda bilateral, parcial ou total da audição, aferida por audiograma. Abrange desde a surdez até perdas auditivas leves, moderadas, severas ou profundas.
- **Deficiência Visual:** Inclui cegueira (perda total da visão), baixa visão (redução significativa da capacidade visual) e visão monocular (visão em apenas um olho).

- **Deficiência Intelectual:** Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações adaptativas em diversas áreas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Manifesta-se antes dos 18 anos de idade.

4.6 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foram, por muito tempo, uma categoria diagnóstica utilizada para agrupar condições que afetavam o desenvolvimento global da criança, com manifestações nos primeiros anos de vida. As principais características incluíam dificuldades significativas e persistentes nas áreas de interação social recíproca, comunicação (verbal e não verbal) e padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados.

Historicamente, os TGD englobavam diversas condições, tais como:

- **Transtorno Autista (Autismo Clássico):** Caracterizado por déficits acentuados na interação social, comunicação e padrões de comportamento repetitivos.
- **Síndrome de Asperger:** Similar ao autismo, mas sem atraso significativo na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo.
- **Transtorno Desintegrativo da Infância (Síndrome de Heller):** Um transtorno raro caracterizado por um desenvolvimento normal inicial seguido por uma perda significativa de habilidades adquiridas em múltiplas áreas.
- **Síndrome de Rett:** Um transtorno neurológico progressivo que afeta principalmente meninas, levando à perda de habilidades motoras e de comunicação.
- **Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE):** Utilizado para casos que não se encaixavam perfeitamente nos critérios dos outros TGD, mas apresentavam comprometimentos significativos nas áreas de interação social e comunicação.

É crucial ressaltar que, com a atualização dos manuais diagnósticos internacionais, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª revisão), a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foi substituída pela de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA

é uma condição que engloba todas as manifestações anteriormente classificadas como TGD, reconhecendo a natureza contínua e heterogênea das características autistas.

4.7 Altas Habilidades/Superdotação

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) refere-se a um potencial elevado e desempenho superior em uma ou mais áreas do conhecimento, que podem ser intelectuais, acadêmicas, criativas, sociais, psicomotoras ou artísticas. Diferentemente de uma visão restrita à inteligência acadêmica, o conceito atual de AH/SD abrange uma gama mais ampla de talentos e capacidades alinhando-se à perspectiva de Gardner (2001) sobre as inteligências múltiplas. A superdotação é reconhecida como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por uma facilidade notável em aprender.

As características de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação podem variar, mas frequentemente incluem: **Habilidade acima da média:** Desempenho superior em uma ou mais áreas específicas; **Criatividade:** Capacidade de gerar ideias originais e soluções inovadoras para problemas; **Envolvimento com a tarefa:** Alta motivação intrínseca, persistência e dedicação a atividades que despertam seu interesse, muitas vezes demonstrando um foco intenso; **Curiosidade:** Um desejo insaciável de aprender, explorar e questionar; **Boa memória:** Facilidade para reter, organizar e recordar informações de forma eficiente; **Vocabulário avançado:** Uso de uma linguagem rica e sofisticada para sua idade; **Habilidade de lidar com abstrações:** Capacidade de compreender conceitos complexos, raciocinar de forma abstrata e estabelecer conexões entre ideias aparentemente distintas.

No Brasil, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são considerados público-alvo da Educação Especial e têm seus direitos garantidos pela legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 59, prevê o atendimento educacional especializado para esses alunos, inclusive com a possibilidade de aceleração de estudos, quando apropriado. Além disso, o poder público é incumbido de instituir um cadastro nacional de alunos com AH/SD matriculados na educação básica, visando a identificação e o acompanhamento desses estudantes.

8 Considerações finais

A elaboração deste trabalho e do infográfico (Anexo A), que o acompanha representa um esforço significativo para clarificar e disseminar conhecimentos sobre terminologias cruciais

no campo da educação inclusiva e especial. A complexidade e a evolução desses conceitos, como Educação Inclusiva, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Pessoa com Deficiência (PcD), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – agora Transtorno do Espectro Autista (TEA) – e Altas Habilidades/Superdotação, exigem uma compreensão aprofundada e atualizada.

A experiência de sintetizar e diferenciar essas terminologias, com base em pesquisa científica e legislação pertinente, reforça a importância da clareza conceitual para a prática pedagógica. Para a formação docente, a distinção entre Educação Inclusiva e Educação Especial, por exemplo, é vital para evitar equívocos e direcionar as ações pedagógicas de forma adequada. O entendimento do papel complementar do AEE, da definição legal e social da PcD, e da evolução dos conceitos de TGD para TEA, bem como o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação, são ferramentas indispensáveis para a construção de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade de cada aluno.

Em última análise, este trabalho contribui para o avanço da inclusão educacional no Brasil, ao fornecer subsídios para que educadores e demais atores sociais possam compreender e aplicar os princípios da educação inclusiva em sua plenitude. Acreditamos que, ao desmistificar essas terminologias, estamos pavimentando o caminho para uma educação mais equitativa, justa e inclusiva, onde cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial e participar ativamente da sociedade

Referências

ALEAM. Lei da Dra. Mayara beneficia estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.aleam.gov.br/lei-da-dra-mayarabeneficia-estudantes-com-transtornos-globais-do-desenvolvimento/>. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL ESCOLA. **Educação inclusiva: o que é, exemplos, objetivos.** 2019. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00003/2022 MEC.** [S. l.]: Planalto, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/2022/3-2022-MEC.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação e atos normativos.** Gov.br, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/pneepei/legislacao-e-atos-normativos>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Gov.br, [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntasfrequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 11 set. 2025.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FCEE. **Conceitos de Altas Habilidades / Superdotação.** Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacaoespecial/naah-s/9-conceitos-de-altas-habilidades-superdotacao/file>. Acesso em: 08 set. 2025.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GOV.BR. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntasfrequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 08 set. 2025.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação Especial.** [S. l.]: Seduc, [2023]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-einclusao-educacional/educacao-especial/>. Acesso em: 08 set. 2025.

GUIA DE RODAS. **Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?** [S. l.]: Guia de Rodas, [2020]. Disponível em: <https://guiaderodas.com/qual-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacaoinclusiva/>. Acesso em: 11 set. 2025.

IDT. **Tipos de deficiência.** [S. l.]: IDT, [2021]. Disponível em: <https://www.idt.org.br/pcd/tipos-de-deficiencia>. Acesso em: 11 set. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

Planalto. **EM nº 00003/2022 MEC.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/2022/3-2022-MEC.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

Planalto. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

Seduc. **Educação Especial**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/diversidade-e-inclusao-educacional/educacaoespecial/>. Acesso em: 08 set. 2025.

SENADO FEDERAL. **Aceleração dos estudos de alunos com altas habilidades vai à Câmara**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/06/acceleracao-dosestudios-de-alunos-com-altas-habilidades-vai-a-camara>. Acesso em: 08 set. 2025.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para Educadores e Pais**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 1ª Ed., 2001.

ANEXO A: Infográfico



Fonte: elaborado pelo autor. Outubro de 2025.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GT 5: Educação e Psicologia

Relato de experiência

Dinalva Dias da SILVA

Docente da rede municipal/Várzea Grande/Mato Grosso; Mestranda PROFEI-UFMT. E-mail: dinalva.silva.ufmt.t4@gmail.com

Eliana Silva SANTOS

Docente do Distrito Federal/Brasília/Distrito Federal; Mestranda PROFEI-UFMT. E-mail: eliana.silvasantos.ufmt.t5@gmail.com

Elizafã Michelly Ferreira de SOUZA

Docente de Poços de Caldas/MG; Mestranda PROFEI-UFMT. E-mail: elizafã.souza.ufmt.t5@gmail.com

Julianna Mendes de Matos SOUZA

Docente do Distrito Federal/Brasília/Distrito Federal; Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília/UCB.

E-mail: jujumatos@gmail.com

Tatiane Lebre DIAS

Docente Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva/PROFEI-UFMT. E-mail: tatiane.dias@ufmt.br

1 Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por déficits na comunicação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, além de dificuldades na autorregulação emocional e sensorial (APA, 2022). Crianças com TEA frequentemente reagem a estímulos ambientais aversivos com comportamentos que comprometem sua permanência e desempenho escolar. Muitas vezes, tais comportamentos constituem formas alternativas de comunicação diante de dificuldades de expressão verbal e de autorregulação emocional (Camargo & Bosa, 2009).

A exemplo do descrito acima ocorreu com Ed (nome fictício usado nesta apresentação, com objetivo de manter o sigilo), estudante de 8 anos, diagnosticado com TEA, do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal, atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Embora tivesse se adaptado bem à escola desde a Educação Infantil, em 2023 passou a apresentar agitação e inquietação ao final da tarde, recusando-se a permanecer na sala de aula. Progressivamente, seus comportamentos evoluíram para episódios disruptivos, incluindo choro intenso, gritos, fuga da sala, sudorese e estereotípias. Esses sinais indicavam elevado nível de ansiedade e desregulação emocional, preocupando os seus pais e profissionais. Compreender

esses comportamentos como manifestações funcionais — e não apenas como problemas de disciplina — foi essencial para o planejamento de intervenções pedagógicas e terapêuticas eficazes (O’Neill et al., 1997).

Nesse contexto, o AEE desempenha papel central na identificação de barreiras e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado e a inclusão de estudantes com TEA (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2017). Apesar dos avanços legais e políticos, como a obrigatoriedade do atendimento em SRM, ainda existem desafios relacionados à avaliação de habilidades não acadêmicas, mas essenciais para o desenvolvimento integral do estudante (SCHMIDT et al., 2016; CAMARGO et al., 2020).

Para a avaliação a professora da Sala de Recursos utilizou entrevistas com a família, com a professora regente e a Avaliação Funcional do Comportamento utilizando o registro ABC (Antecedente, Comportamento e Consequência), com coleta de dados realizada por meio de observações diretas.

O formulário ABC é uma ferramenta de avaliação amplamente utilizada na análise funcional do comportamento que permite registrar sistematicamente eventos antecedentes, respostas comportamentais e consequências subsequentes (Bijou, Peterson & Ault, 1968; O’Neill et al., 1997). Essa abordagem fornece subsídios para a elaboração de planos tanto de intervenção terapêutica quanto pedagógica, orientando estratégias individualizadas e fundamentadas.

2 Objetivo

O presente estudo tem por objetivo relatar a experiência de utilização do roteiro ABC para observação sistemática de padrões comportamentais de Ed, evidenciando como sua aplicação contribuiu para compreender fatores funcionais e ambientais associados aos comportamentos disruptivos, subsidiando a elaboração de estratégias de intervenção individualizadas e promovendo a inclusão escolar.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, na modalidade de relato de experiência, desenvolvido no contexto do AEE em uma SRM de uma escola pública do Distrito Federal. O caso analisado refere-se a Ed, aluno com TEA, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, que apresentava episódios frequentes de comportamento disruptivo. Para compreender o que estava desencadeando os comportamentos interferentes que dificultavam a

permanência e o desenvolvimento do estudante, a professora da sala de recursos realizou entrevistas semiestruturadas com a família e com a professora regente, além da análise de relatórios de anos anteriores e da Avaliação Funcional do Comportamento, fundamentada no registro ABC (Antecedente, Comportamento e Consequência). Os registros no formulário ABC foram ao longo de 15 dias consecutivos, com observações diretas e sistemáticas, realizadas em colaboração com a professora regente e os familiares.

Os dados obtidos foram organizados e analisados com base na frequência, duração, intensidade dos comportamentos observados, buscando identificar padrões e possíveis funções do comportamento (fuga, busca de atenção, autorregulação, questões sensoriais, tangível, entre outros). As entrevistas foram transcritas e examinadas qualitativamente, compondo uma triangulação de dados (DENZIN, 1978) que permitiu ampliar a compreensão do contexto e das variáveis implicadas nos episódios comportamentais.

A Avaliação Funcional do Comportamento, foi realizada, principalmente, com base nas informações no registro ABC (Antecedente, Comportamento e Consequência), metodologia amplamente reconhecida e recomendada na literatura para a análise funcional de comportamentos em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem permite identificar as relações funcionais entre os comportamentos e os eventos ambientais que os influenciam, possibilitando intervenções mais efetivas e individualizadas (COOPER; HERON; HEWARD, 2020).

4 Resultados e discussão

A análise dos registros apontou que os comportamentos disruptivos de Ed estavam diretamente relacionados a situações de chuva e escuridão. O barulho dos pingos da chuva no telhado de zinco e as quedas de energia configuravam antecedentes claros (A), que desencadeavam respostas (B) como choro, gritos, deslocamento constante, sudorese e estereotípias. As consequências (C) observadas incluíam atenção imediata, retirada do ambiente, acionamento dos pais e liberação para ir embora.

Os dados coletados indicaram que o comportamento de Ed de não querer permanecer na sala de aula próximo ao entardecer configurava-se como uma fuga motivada pelo medo do escuro. Ele saía da sala não apenas durante as quedas de energia, mas também ao entardecer, antecipando-se à possibilidade de a energia acabar. A sala, localizada em um corredor e sem janelas, ficava extremamente escura durante a ausência de luz, tornando o ambiente desconfortável, o que reforçava sua preferência por permanecer fora da sala.

Os comportamentos disruptivos de Ed se intensificaram com o início do período das chuvas, quando as quedas de energia se tornaram mais frequentes. Além disso, o som da chuva sobre o telhado de zinco, intensificado pelo ambiente muito fechado e o barulho dos trovões associado à sua sensibilidade auditiva exacerbada, provocava intenso desconforto e reações de desregulação comportamental. Observou-se que tais comportamentos estavam principalmente relacionados à função de fuga ou evitação diante de estímulos sensoriais aversivos, como ruídos intensos e baixa luminosidade, conforme proposto por Cooper, Heron e Heward (2020).

Os dados analisados, organizados com base na frequência, intensidade, duração e latência, e triangulados com entrevistas e documentos escolares (DENZIN, 1978), permitiram identificar padrões consistentes de resposta do estudante a fatores ambientais e momentos específicos.

Com base na avaliação dos comportamentos, foi elaborado um Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI) com estratégias a serem aplicadas na sala comum, na SRM e em casa. As estratégias envolveram o fortalecimento do vínculo com o aluno; exposição gradual aos estímulos aversivos, por meio de dessensibilização sistemática, utilizando histórias sociais, vídeos e sons de chuva de forma controlada; treino de aproximações graduais, incentivando progressivamente a permanência na sala durante momentos de escuridão ou barulho, reforçando pequenas conquistas; estratégias de co-regulação, como músicas, respiração, objetos de conforto e abafadores de ruídos; organização do ambiente e previsibilidade das situações, com checagem diária da previsão do tempo, lanternas e iluminação de emergência, permitindo que Ed antecipasse os eventos que poderiam gerar desconforto; reforço positivo de comportamentos adequados; e articulação com a família para coerência nas intervenções.

A intervenção resultou em mudanças significativas, Ed passou a utilizar os recursos de retirada de estímulos aversivos (abafadores de ruído e lanternas) e, progressivamente, conseguiu brincar na chuva. A frequência e intensidade dos comportamentos disruptivos diminuíram, permitindo sua permanência na escola mesmo durante dias de chuva, demonstrando maior tolerância aos estímulos anteriormente aversivos.

Essa experiência demonstra a importância de práticas de avaliação funcional no AEE para a construção de estratégias individualizadas, sensíveis às necessidades sensoriais e emocionais dos estudantes com TEA, possibilitando sua permanência e participação ativa no ambiente escolar.

Apesar dos resultados positivos, uma limitação observada foi a necessidade de complementação do roteiro com outras ferramentas avaliativas que contemplassem aspectos

acadêmicos e socioemocionais de forma mais ampla. Além disso, destacou-se a necessidade de pareceres e orientações complementares por parte de uma equipe multidisciplinar, envolvendo terapeuta ocupacional, psicólogo e analista do comportamento.

5 Considerações finais

Esta experiência evidenciou que a utilização de um roteiro de avaliação pode facilitar a análise precisa e contextualizada dos comportamentos de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. O instrumento possibilita a avaliação das habilidades socioemocionais e comportamentais, ainda pouco contempladas nos currículos escolares, mas fundamentais para o desenvolvimento integral desses estudantes. No entanto, nota-se as limitações no roteiro utilizado, visto que ele aborda aspectos restritos ao comportamento. Isso reforça a necessidade de um roteiro de observação, em conformidade com a BNCC, professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que atendem crianças com TEA, que contemple aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, promovendo uma avaliação integral do estudante.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5-TR*. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BIJOU, S. W.; PETERSON, R. F.; AULT, M. H. A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, n. 2, p. 175–191, 1968.

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. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 out. 2009.

CAMARGO, S. P. C. de; BIFFI, M. A.; SCHMIDT, A. C. S. Formação de professores e práticas inclusivas: desafios no contexto da deficiência intelectual e do transtorno do espectro do autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 555–570, 2020.

CAMARGO, S. P. C.; BOSA, C. A. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da pesquisa e prática docente. São Paulo: [Editora], 2009.

CHRISTOPHE, M. C. S. et al. Avaliação de habilidades sociais em crianças com autismo: subsídios para o trabalho do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 225–234, 2015.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. *Applied behavior analysis*. 3. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2020.

DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

MEYER, S. B.; RIBEIRO, R. L. *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico: autismo e deficiência mental*. São Paulo: Rocca, 2011.

O'NEILL, R. E.; HORNER, R. H.; ALBIN, R. W.; SPRAGUE, J. R.; STOREY, K.; NEWTON, J. S. *Functional assessment and program development for problem behavior: a practical handbook*. 2. ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997.

POKER, R. P. et al. Avaliação no Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre práticas escolares inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2013.

SCHMIDT, C.; BISINELLA, J.; BOSA, C. A. Avaliação da aprendizagem de alunos com TEA: desafios e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 838–860, 2016.

VICARI, S.; RAHME, A. Desafios da inclusão escolar: um estudo sobre o TEA na educação básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 26, p. 115–130, 2020.

VILARONGA, E. C.; MENDES, E. G. A formação continuada de professores para o coensino: entre a pesquisa-ação e a formação colaborativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, p. 555–572, 2017.



PSICÓLOGA(O) ESCOLAR E EDUCACIONAL NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MATO GROSSO: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL

GT 5: Educação e Psicologia

Relato de experiência

Patrícia Rocha Libardi RIBEIRO

(Discente do Curso de Graduação em Psicologia/Centro Universitário Estácio do Pantanal)

patriciarlibardi@gmail.com

Pedro Henrique Zimmermann MARQUES

(Discente do Curso de Graduação em Psicologia Centro Universitário Estácio do Pantanal)

pedrozimmerman04@gmail.com

Aline Rejane Caxito BRAGA

(Docente de Graduação em Psicologia/Centro Educacional Estácio FAPAN)

aline.psicologiaescolar@gmail.com

1 Introdução

Esta pesquisa de Iniciação Científica do curso de Psicologia do Centro Universitário Estácio do Pantanal visou identificar o impacto da Lei Federal nº 13.935/2019 (Brasil, 2019) na inserção de psicólogas(os) nas redes públicas municipais de ensino do Mato Grosso. A referida lei dispõe sobre a inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais, no entanto, o estudo limita-se à primeira categoria.

O Mato Grosso apresenta a terceira maior extensão territorial do país, com grande diversidade ambiental, econômica e social que impactam em múltiplos aspectos. Dessa forma, buscou-se compreender a inserção profissional no contexto educacional nas cinco Regiões Geográficas Intermediárias - RGI - do estado (IBGE, 2017), sendo elas: Cuiabá, Cáceres, Sinop, Barra do Garças e Rondonópolis.

O estudo foi delineado a partir do referencial teórico metodológico da perspectiva histórico-cultural em articulação com os estudos da Psicologia Escolar e Educacional Crítica (Patto, 1984). A identificação do impacto da lei por meio da localização e mapeamento, por RGI, dos editais de concursos e contratos com vagas para psicólogas(os) nas secretarias municipais de educação do estado foi o objetivo principal do estudo. Nos objetivos específicos foram avaliados o número de municípios com editais de concurso ou contrato, a média do número de vagas, remuneração e carga horária. Ainda, foram investigados o nome do cargo e a formação mínima exigida.

2 Metodologia

A pesquisa adotou como metodologia a análise documental dos editais dos concursos e processos seletivos das redes públicas municipais com vagas para psicólogas(os) escolares e educacionais no período de 2019 a 2024.

A coleta de dados foi realizada no período realizado entre setembro e dezembro de 2024, sendo utilizado como fonte de pesquisa os *sites* das Prefeituras, das Secretarias Municipais e o Diário Oficial de Mato Grosso. Os 141 municípios do estado participaram do levantamento dos dados pesquisados.

A análise dos dados foi realizada quantitativa e qualitativamente, através da análise de conteúdo das atribuições e referências para o cargo conforme as Referências Técnicas (CFP, 2019). Neste trabalho, serão apresentados os dados quantitativos.

3 Resultados e Discussões

Verificou-se que dos 141 municípios, em apenas 34 (24,1%) foi localizado editais com vagas para psicólogas(os) na Secretaria Municipal de Educação, com destaque para a RGI Barra do Garças com 11 municípios (7,8%).

Tabela 1 – Distribuição dos municípios com editais para psicólogas(os) escolares e educacionais nas Secretarias Municipais de Educação de Mato Grosso, por Região Geográfica Intermediária (RGI).

RGI	Nº de Municípios	Municípios com Editais	Porcentagem com o Total
Cuiabá	30	9	6,4%
Cáceres	21	4	2,8%
Sinop	42	8	5,7%
Barra do Garças	30	11	7,8%
Rondonópolis	18	2	1,4%
Total	141	34	24,1%

Fonte: Autoria própria (2025).

Em relação ao número de editais localizados, foram totalizados 40, sendo 24 (60%) processo seletivo e 16 (40%) concurso público. A RGI com o maior número de editais (n=15) foi Cuiabá, sendo a maioria processo seletivo (n=10). Dos concursos, constata-se o mesmo número (n=5) nas RGIs Cuiabá e Barra do Garças.

Tabela 2 – Número total de editais, concursos e processos seletivos para psicólogas(os) escolares e educacionais por Região Geográfica Intermediária (RGI) no estado de Mato Grosso.

RGI	Total de Editais	Concursos	Processos Seletivos
Cuiabá	15	5	10
Cáceres	4	1	3
Sinop	8	4	4
Barra do Garças	11	5	6
Rondonópolis	2	1	1
Total	40	16	24

Fonte: Autoria própria (2025).

A respeito da carga horária de trabalho, dos 24 processos seletivos, metade são de 30 horas e a outra metade de 40 horas. Dos 16 concursos, 12 (75%) são de 40 horas e 4 (25%) de 30 horas. Desse modo, constata-se que há o predomínio pelo processo seletivo e carga horária de 40 horas, ambos na contramão das lutas da categoria.

Na relação remuneração e carga horária dos concursos de 30 horas, o menor salário é de R\$3.535,20 da RGI de Cáceres e o maior de R\$5.805,38 da RGI Barra do Garças. Dos concursos com 40 horas, o menor salário é de R\$4.999,21 da RGI de Sinop e o maior de R\$6.027,73 na RGI Cuiabá. Assim, nota-se uma relação direta entre os dois aspectos analisados, sendo os maiores salários com a maior carga horária.

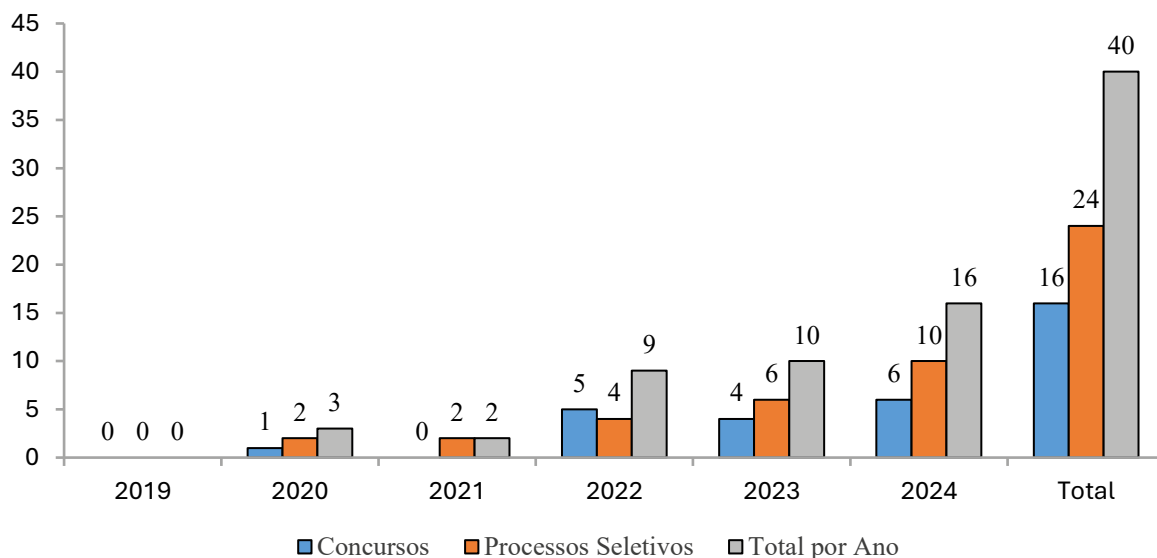
Tabela 3 – Distribuição dos maiores e menores salários por carga horária e Região Geográfica Intermediária (RGI) nos concursos públicos para psicólogas(os) escolares e educacionais.

Concurso	Maior Salário	RGI	Menor Salário	RGI
30 horas	R\$ 5.805,38	Barra do Garças	R\$ 3.535,20	Cáceres
40 Horas	R\$ 6.027,73	Cuiabá	R\$ 4.999,21	Sinop

Fonte: Autoria própria (2025).

Referente aos anos das publicações dos editais pesquisados, somente em 2019 não há nenhum edital. É válido destacar que como a pesquisa analisa o impacto da lei e esta foi aprovada no final do ano de 2019.

Gráfico 1 – Editais dos concursos e processos seletivos por ano



Fonte: Autoria própria (2025).

A partir de 2020, verifica-se um aumento gradativo do número de editais, chegando em 2024 com o número mais expressivo (n=16). Ainda, ressalta-se que em 2024 foram localizados editais em todas as cinco Regiões Geográficas Intermediárias.

Esses dados expressam que a Lei Nº 13.935/2019 tem tido impactos positivos no processo de inserção profissional no estado de Mato Grosso. Todavia, conforme apresentado, ainda são poucos os municípios que tem possibilitado a contratação das psicólogas(os) escolares e educacionais em suas redes públicas de ensino,

A respeito do nome do cargo, encontra-se *Psicólogo* na maioria (n=28), na sequência *Psicólogo da Educação* (n=10). Exclusivamente em um edital, encontra-se *Psicólogo da Educação Inclusiva*, na RGI de Cáceres e em outro edital, *Psicólogo GTE - Grupo Técnico Educacional* -, na de Sinop.

Sobre a formação mínima, constata-se graduação em Psicologia e registro no CRP-MT, não havendo nenhuma exigência de conhecimento específico na área da Psicologia Escolar e Educação.

4 Considerações finais

Nesse cenário, considera-se que ocorreu o aumento da inserção profissional, todavia, há muitos desafios e entraves políticos e administrativos para a sua consolidação nas políticas públicas educacionais, visto o número reduzido de municípios e as diferenças em cada RGI. Esses resultados reforçam a necessidade de pesquisas e ações articuladas para fortalecer a implementação da lei em todo o território estadual.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019** - Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em 15 ago. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na educação básica (2019)**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.



SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

GT 5: Educação e Psicologia

Relato de experiência

Edilene Vieira MUNDIM

(Graduação em Psicologia/UNIVEST)

edilene.v.mundim@gmail.com

Jeniffer Regina Rodrigues de LIMA

(Docente da UFMT e UNIVEST)

jeniffer.lima@sou.ufmt.br

1 Introdução

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano caracterizada por intensas transformações nos níveis emocional, social e cognitivo. Esse período crítico exige que a escola, além de promover o desenvolvimento acadêmico, fortaleça aspectos socioemocionais nos estudantes.

A preocupação com a saúde mental dos adolescentes tem aumentado nos últimos anos, especialmente em relação a questões como ansiedade, insegurança, baixa autoestima e dificuldades de socialização. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), aproximadamente 14% dos jovens entre 10 e 19 anos enfrentam algum tipo de transtorno mental, sendo a ansiedade e a depressão os mais comuns. Pesquisas nacionais (Fiocruz, 2021) também indicam um aumento significativo nos casos de sofrimento psíquico entre estudantes, o que reforça a necessidade de atuação proativa da escola na prevenção e no cuidado da saúde mental.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) inclui o desenvolvimento socioemocional como uma das competências gerais da educação básica. A BNCC reconhece que a formação integral do estudante deve contemplar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas. Além disso, a Lei nº 13.935/2019, que estabelece a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, reforça a importância do suporte emocional no ambiente escolar.

Nesse contexto, a escola torna-se um espaço fundamental para promover reflexões, práticas de autocuidado e estratégias de regulação emocional. Este relato apresenta uma experiência vivenciada em uma escola da rede privada de Cuiabá-MT, no componente

curricular de Socioemocional, que tem com o objetivo de contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes por meio de vivências coletivas e atividades pedagógicas integradas.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é relatar a experiência de aplicação da disciplina de Socioemocional com adolescentes do Ensino Fundamental II, destacando a importância da promoção da saúde mental no ambiente escolar, o desenvolvimento de estratégias de escuta, diálogo e autorregulação, e os impactos dessa prática no comportamento, nas relações e no cotidiano escolar dos estudantes.

É importante ressaltar que uma abordagem de cuidado com adolescentes deve estar alinhada a uma perspectiva de educação integral, que valorize a pluralidade cultural e social dos sujeitos, os saberes locais, as vivências comunitárias e os contextos de vida. Trabalhar a saúde mental sob essa ótica significa não apenas intervir diante de sintomas ou dificuldades, mas construir práticas educativas inclusivas, dialógicas e emancipatórias, que fortaleçam os jovens como protagonistas de sua própria história.

2 Procedimentos metodológicos

A experiência foi realizada em turmas do Ensino Fundamental II de uma escola privada de Cuiabá-MT, durante as aulas de Socioemocional ao longo do ano letivo de 2024. Os participantes foram adolescentes com idades entre 12 e 14 anos.

As aulas foram planejadas com base em três eixos principais:

- Rodas de conversa: encontros regulares para promover discussões abertas sobre emoções, identidade e convivência. Essas rodas foram conduzidas de forma a estimular a participação ativa dos estudantes, garantindo um espaço seguro para o compartilhamento de experiências e sentimentos.
- Atividades práticas e lúdicas: dinâmicas, dramatizações e recursos visuais (como cartas e livros ilustrados sobre emoções) foram utilizados para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. As atividades buscaram estimular a reflexão, a expressão emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
- Produções reflexivas: os estudantes foram incentivados a expressar seus sentimentos e pensar em estratégias de enfrentamento por meio de desenhos, escritas e debates em grupo. Essas produções foram valorizadas como ferramentas importantes para o autoconhecimento e a regulação emocional.

Durante as aulas, foram registrados exemplos de falas e produções dos estudantes, preservando-se sua identidade, para fins de análise e documentação da experiência.



Figura 1 – Oficina de expressão emocional. Fonte: Autoria própria (2025).

3 Resultados e Discussão

Ao longo da experiência com a disciplina de Socioemocional, foi possível observar um processo gradual de transformação no comportamento dos estudantes e na cultura escolar.

Inicialmente, muitos alunos demonstraram resistência em participar das atividades propostas. Havia receio em falar sobre sentimentos e certa dificuldade em compreender a importância de refletir sobre as próprias emoções.

Esse desafio inicial evidenciou a necessidade de criar estratégias mais envolventes, capazes de despertar interesse e confiança. Nesse sentido, as dinâmicas lúdicas (rodas de conversa, jogos, desenhos e dramatizações) mostraram-se fundamentais para estimular a participação. A partir do momento em que os estudantes se sentiram seguros, começaram a expressar-se com maior naturalidade, relatando situações de alegria, tristeza, raiva e medo, além de reconhecer essas mesmas emoções em seus colegas.

Com o desenvolvimento das aulas, observou-se uma ampliação significativa do vocabulário emocional, maior empatia entre os estudantes e um fortalecimento da autorregulação. As crianças passaram a compreender que suas emoções eram legítimas e que podiam ser compartilhadas em um espaço de acolhimento. Já entre os adolescentes, verificou-se maior abertura para dialogar sobre situações de conflito, ansiedade e desafios relacionais, o que contribuiu para a construção de relações mais respeitadas.

Um exemplo marcante foi o de um estudante que, no início do ano, demonstrava sinais de isolamento e insegurança. Ao longo das aulas de Socioemocional, passou a participar ativamente das atividades em grupo, compartilhando suas experiências e demonstrando maior confiança. Situações como essa evidenciam o potencial da disciplina para promover mudanças concretas no desenvolvimento socioemocional.

Os impactos observados não se restringiram ao nível individual. Progressivamente, toda a comunidade escolar passou a refletir uma mudança positiva: maior cooperação entre os alunos, clima de sala de aula mais acolhedor e fortalecimento dos vínculos entre professores e estudantes. Essa transformação coletiva demonstrou que a disciplina de Socioemocional vai além de trabalhar conteúdos; ela contribui para a construção de um ambiente escolar mais humano, participativo e saudável.

4 Considerações Finais

A experiência vivenciada demonstrou que a inserção da disciplina de Socioemocional no currículo escolar contribuiu significativamente para o fortalecimento da saúde mental dos adolescentes. A criação de espaços de diálogo e a realização de atividades reflexivas favoreceram o autoconhecimento, a autoestima e a convivência coletiva.

No decorrer do processo, observamos avanços importantes, como maior abertura dos estudantes para falar sobre emoções e maior engajamento nas práticas propostas. Entretanto, também identificamos o desafio de ampliar esse trabalho para toda a comunidade escolar, envolvendo famílias e professores de diferentes áreas, de modo a consolidar uma cultura de cuidado e valorização da saúde mental no ambiente educativo.

Com base nessa experiência, compreendemos que práticas como esta podem inspirar outras iniciativas escolares comprometidas com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma educação que valorize a saúde mental e o bem-estar emocional como dimensões fundamentais do processo educativo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). Pesquisa sobre Saúde Mental de Estudantes. 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Saúde Mental do Adolescente. 2022.
- SELIGMAN, M. Florescer: Uma nova compreensão da natureza da felicidade e do bem-estar. Agir. 2018.



SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA

GT5

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PÔSTER





A AUSÊNCIA DA LIBRAS NA TRAJETÓRIA DE UM ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO

GT 5: Educação e Psicologia

Pôster

Rafaela Corrêa da Costa SILVA CAMPOS

Discente de graduação em Psicologia/UFMT. rafaelacscampos@gmail.com

Kauany de Paula Oliveira CUNHA

Discente de graduação em Psicologia/UFMT. kauanypaula22@gmail.com

Daniela Aparecida Zanetti GUIMARÃES

Docente do Departamento de Psicologia/UFMT. danizanettiufmt@gmail.com

Claudio José Santana de FIGUEIREDO

Docente do Departamento de Psicologia/UFMT. claudio.figueiredo.san@gmail.com

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais - Libras, foi instituída como língua oficial da comunidade surda a partir de 2002, por meio da Lei nº 10.436. Apesar do avanço no âmbito legal, tanto por meio do reconhecimento da Libras, quanto no bilinguismo para surdos, as implicações práticas ainda enfrentam enormes desafios. Esse fato torna essenciais novos estudos na área, considerando as particularidades de cada trajetória, já que representam vivências múltiplas, com atravessamentos sociais, culturais e econômicos distintos.

Segundo Lacerda (2000), a inclusão da Libras nas escolas não é apenas uma adaptação, mas uma condição essencial para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes surdos. “[...] a Libras impõe uma diversidade que torna a linguagem um objeto de constante reflexão. Abre possibilidades para que todos, ouvintes e surdo, se pensem e se repensem nas relações com os objetos de conhecimento” (LACERDA, 2000, p. 80). Portanto, a Libras se faz necessária em todas as etapas do desenvolvimento educacional do aluno surdo.

Diante disso, a presente pesquisa busca compreender as consequências da ausência do uso da Libras na trajetória do aluno surdo, tendo como base as categorias de aprendizagem, língua/linguagem e socialização. Para tal, foi utilizado um estudo de caso que relata a vivência de um aluno com surdez congênita, oralizado e que utiliza a leitura labial, mas que não faz uso da Libras em sua comunicação, o que pode estar relacionado, entre outros fatores, ao uso prolongado do aparelho auditivo ao longo de sua vida.

2 Fundamentação Teórica

A linguagem, de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), é “qualquer meio sistemático de comunicação e de expressão das ideias ou de sentimentos;

conjunto de signos, orais, escritos ou gestuais, que se usam para comunicar.” É também, conforme destaca Vigotski (2010), por meio da linguagem que nos relacionamos com o mundo, internalizando signos e significados através das mediações sociais e culturais. Assim, é a partir da interação com o outro que construímos funções psíquicas superiores, sendo a linguagem a principal ferramenta desse processo e da socialização.

Além disso, vale ressaltar que a comunicação vai além do simples ato de transmitir informações, exercendo também um papel central na organização do pensamento. Segundo Vigotski (2010), ela estrutura e dá forma às ideias, permitindo que a palavra funcione como unidade de significado e generalização. Essa dinâmica torna possível o desenvolvimento das funções mentais superiores, como a abstração e a noção de temporalidade, evidenciando a importância da linguagem para o crescimento cognitivo e social.

No caso da surdez, ainda segundo Vigotski (2022), o principal obstáculo para o desenvolvimento da pessoa surda não corresponde à falta de audição propriamente dita, mas à falta de interação social ou de acesso à linguagem. “A surdo-mudez não é uma doença orgânica, mas apenas um desenvolvimento deficiente porque o surdo não ouve as palavras e não pode aprender a falar [...]” (Vigotski, 2022).

No que tange à Libras, esta representa não só a principal ferramenta de comunicação para a comunidade surda, mas também fator fundamental para o seu desenvolvimento. Como afirmam Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é a língua natural dos surdos e constitui a base de seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Sem uma língua plena, a pessoa surda fica restrita a formas limitadas de comunicação, o que pode levar ao isolamento.

Além disso, é por meio da Libras que o indivíduo pode nomear o mundo à sua volta e se reconhecer nele. Ao ter acesso à Libras, o aluno surdo passa a se identificar como membro de uma comunidade linguística e cultural. De acordo com Strobel (2009), a língua de sinais é elemento central na constituição da identidade surda, pois garante não apenas a comunicação, mas também o reconhecimento cultural e social da comunidade surda.

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

- Compreender, a partir de estudos preliminares, como a ausência da Libras influenciou a trajetória do estudante.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar a ausência da Libras na trajetória do estudante, a partir da aprendizagem e socialização;
- Investigar a correlação entre a Libras e a formação do processo identitário de uma pessoa com surdez.

4 Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo preliminar acerca da trajetória de um aluno surdo, atualmente matriculado na Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior denominada “Da educação básica ao ensino superior: a trajetória de alunos surdos da UFMT” e se caracteriza como uma pesquisa qualitativa.

O desenho metodológico adotado foi o estudo de caso, conforme Stake (2006). Para a coleta dos dados, utilizou-se a entrevista com roteiro semiestruturado, instrumento que possibilita maior flexibilidade e aprofundamento das respostas. A análise dos dados seguiu a proposta da análise temática de Braun e Clarke (2006), adequada para identificar e interpretar padrões de significado nos relatos. Além disso, foi necessário o uso do aplicativo Transcrição Instantânea (Google), para transcrição automática ao longo da entrevista, proporcionando uma melhor compreensão entre entrevistador e entrevistado.

5 Resultados e Discussões

O estudo de caso apresentado aborda a trajetória de um aluno com surdez congênita que utilizou aparelho auditivo dos 8 aos 17 anos. Por conta do uso contínuo do dispositivo, o aluno foi oralizado, tendo aprendido somente noções básicas de Libras na primeira infância, sem manter lembranças atuais desse conhecimento. No Ensino Fundamental II, o aparelho auditivo começou a apresentar falhas frequentes, até deixar de funcionar totalmente no segundo ano do Ensino Médio, aos 17 anos, situação que se mantém até hoje, quando o aluno tem 25 anos.

Os resultados preliminares da pesquisa revelam a influência significativa da ausência da Libras no processo de aprendizagem e socialização do estudante. Essa realidade fica evidente em seu relato: embora tenha desenvolvido a oralização, sua fala permanece fragmentada e de difícil compreensão. Por isso, foi necessário recorrer ao uso de um aplicativo de transcrição automática durante todas as etapas da entrevista.

No que diz respeito à formação identitária e à autopercepção, o aluno revela sinais de confusão e incongruência ao ser questionado sobre sua surdez congênita, condição

posteriormente confirmada em análise. Ele destaca sentir-se diferente dos demais surdos por ser oralizado e relata não se identificar plenamente com nenhum grupo. Esse sentimento de não pertencimento resulta em uma sensação de exclusão, mesmo quando está entre pares ou pessoas conhecidas. Diante do exposto, Lacerda (2000) e Skliar (1998) apresentam o conceito de não-lugar para retratar uma exclusão particular da pessoa surda: aqueles que não se sentem pertencentes à comunidade surda, nem tampouco à comunidade ouvinte. Este não pertencimento representa uma dupla exclusão, afetando diretamente na formação identitária da pessoa surda.

Ademais, é importante destacar o papel central do aparelho auditivo na trajetória desse aluno, que, ao longo da entrevista, reiterou a necessidade de recuperar o aparelho, atribuindo à sua ausência dificuldades na compreensão, elaboração e expressão de ideias e conhecimentos. Sua percepção de mundo e o reconhecimento de si próprio também parecem estar diretamente ligados ao uso desse dispositivo. O aluno expressa que seu maior desejo é voltar a ouvir e demonstra grande frustração ao relatar os desafios enfrentados sem o aparelho. Esse relato sugere que sua identidade foi fortemente construída em torno do uso do aparelho auditivo, reforçando sua diferença em relação à comunidade surda de modo geral, marcada, em parte, pelos muitos anos de dependência dessa ferramenta.

6 Considerações Finais

A análise realizada evidenciou que a ausência da Libras representa um fator agravante para o desenvolvimento do aluno surdo, especialmente em aspectos relacionados à aprendizagem e à socialização. Essa barreira linguística e comunicacional resulta em isolamento, dificultando o processo de aprendizagem e as trocas sociais. Verificou-se também que a formação identitária e a autopercepção do aluno surdo estão intrinsecamente relacionadas ao acesso à Libras. A inexistência dessa língua em sua trajetória impactou no reconhecimento de sua própria surdez, aprofundou o isolamento perante seus pares e dificultou o sentimento de pertencimento, pontos recorrentes em seu relato.

Diante disso, ressalta-se a importância fundamental da Libras como instrumento de emancipação da pessoa surda. O acesso e seu domínio rompem com a invisibilidade social imposta pela normatividade ouvinte, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem, a socialização e o processo de formação identitária da pessoa surda.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 14 agosto 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, 77-101, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GOOGLE. **Transcrição Instantânea** (aplicativo Android). [S.l.]: Google, 2019. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.audio.hearing.visualization.accessibility.scribe>. Acesso em: 24 set. 2025.

LACERDA, C. **A prática pedagógica mediada também pela língua de sinais, trabalhando com sujeitos surdos**. Cadernos Cedes, ano 20, n. 50, p.70-83 (abr. 2000).

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STAKE, Robert E. **Multiple case study analysis**. New York: Guilford Press, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

_____. **Obras Completas, Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. Tradução de Gisele Toassa. [Local de publicação, exemplo: Cascavel, PR]: Edunioeste, 2022.



PROJETO “VIVÊNCIAS ACADÊMICAS”: A COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL DAS DIFICULDADES ACADÊMICAS

GT 5: Educação e Psicologia

Pôster

Laura Joana Castro ZULKE

Estudante de Graduação em Psicologia/UFMT. laurazulke10@gmail.com

Jane Teresinha Domingues COTRIN

Professora Associada do Departamento de Psicologia da UFMT. janecotrin@gmail.com

1 Introdução

O projeto “Vivências acadêmicas” está vinculado ao Estágio Supervisionado Específico do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e tem como proposta o atendimento psicológico individual de estudantes da educação básica e ensino superior com queixas acadêmicas. O Projeto, desenvolvido por estudantes estagiários, é supervisionado por uma docente do curso e parte da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que compreende os processos psicossociais como expressões complexas e multideterminadas, devendo ser analisadas a partir da trajetória escolar e de vida que circunscreve o decurso do desenvolvimento, invariavelmente ligado aos processos culturais (Vigotski, 1988). Assim, com o objetivo de possibilitar o espaço de acolhimento e escuta das diferentes trajetórias acadêmicas, buscamos compreender em conjunto com o estudante atendido, a evolução do processo acadêmico e suas múltiplas determinações do que é denunciado pelas dificuldades escolares, bem como é possível visualizar as condições pelas quais o sofrimento emerge, possibilitando o espaço para a re-elaboração e transformações.

Dessa forma, buscamos também entender de que forma os espaços educacionais, universidade e escolas, influenciam a constituição de processos subjetivos dos estudantes, ao mesmo tempo em que objetivamos estabelecer estratégias de cuidado e fortalecimento da saúde mental, a partir das contribuições da Psicologia na educação. Para isso, entendemos a saúde mental como possibilidade da pessoa humana pertencer, efetivamente, aos espaços em que está inserida, participando de modo a constituir condições para sua aprendizagem e desenvolvimento.

2 Objetivos

- Promover espaços de escuta e acolhimento para estudantes com dificuldades acadêmicas;

- Identificar estratégias de cuidado e fortalecimento da saúde mental de estudantes;
- Compreender de que forma os espaços educacionais, universidade e escolas, influenciam a constituição de processos subjetivos dos estudantes;
- Possibilitar espaços de cuidado em saúde mental, buscando a promoção de vias alternativas de elaboração acerca das suas vivências, levando em consideração os aspectos histórico-culturais do seu processo de desenvolvimento.

3 Procedimentos metodológicos

O projeto é desenvolvido a partir do atendimento psicológico individual realizado no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFMT, desenvolvido e mediado por estagiários do curso de Psicologia, dos 7º e 8º semestres, sob supervisão de uma professora do curso. O atendimento psicológico consta como uma prática interligada ao campo da Psicologia e pode exprimir propriedades com efeitos psicoterapêuticos, apesar de possuir o objetivo principal de contribuir como via de acolhimento, escuta e promoção de apoio para estudantes que encontram barreiras no aprendizado.

O processo de vinculação com o estudante, que está sendo atendido, acontece gradualmente no processo de atendimento, que poderá desistir dos atendimentos a qualquer momento. A partir de atividades diretivas, como a elaboração da trajetória escolar, ampliação da palavra, agenda acadêmica, é possível promover a investigação acerca do modo como o aluno concebe suas experiências educacionais e escolares, que teve durante a vida – desde a educação infantil até o momento atual que se encontra – podendo fornecer informações que levem à compreensão do seu percurso dentro das instituições de ensino, suas afetações e dificuldades, compreendendo a historicidade das dificuldades e vivências para entender a forma que se dá expressões presentes.

4 Resultados e Considerações Finais

O projeto “vivências acadêmicas” apresenta um caminho potente para se compreender as queixas e dificuldades que os estudantes enfrentam no percurso acadêmico, que podem culminar no adoecimento. As dificuldades acadêmicas são vistas pelos estudantes que a vivenciam, por vezes, como fenômenos individuais e, nesse sentido, a possibilidade de escuta, acolhimento e re-elaboração acerca da trajetória acadêmica, indissociada das condições sociais e históricas em que ocorreram, por vezes, dá possibilidade para os estudantes desmistificarem processos de culpabilização ou sofrimento, ao mesmo tempo que podem

podem atuar como protagonistas nesse processo. Também, aos estudantes de psicologia, é possível perceber o retrato da condição multifacetada que engloba cada trajetória acadêmica e as formas de construção da realidade de forma crítica.

O projeto, nesse sentido, apresentou resultados positivos, pois propiciou a compreensão de modos de atuação da psicologia interseccionada ao campo educação, de forma crítica e aprofundada, à luz das contribuições de autores da Psicologia Histórico-cultural. A ação tem o desejo de contribuir para a transformação das realidades acadêmicas de evasão e desistência, impulsionando as instituições de ensino ao compromisso com a democratização e, cada vez mais, comprometidas com os princípios de uma educação desvestida da roupagem alienada e alienante, com força de mudança e de libertação (Freire, 2014).

REFERÊNCIAS:

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SemiEdu 2025

VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

ORGANIZAÇÃO



APOIO



GOVERNO DE
MATO GROSSO



INSTITUTO
FEDERAL
Mato Grosso



PODER JUDICIÁRIO
MATO GROSSO

